

VII COLÓQUIO NACIONAL E IV COLÓQUIO INTERNACIONAL A PRODUÇÃO
DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: POLÍTICAS, HISTÓRIA
E FORMAÇÃO DOCENTE

Eixo temático 1 – Políticas e práxis em educação profissional

**O ESTADO DE PERNAMBUCO NA ESTEIRA CONTRARREFORMISTA DA
EDUCAÇÃO: POR QUE CONSIDERAMOS A LEI N° 13. 415/2017 UMA
CONTRARREFORMA PARA A EDUCAÇÃO¹?**

André Monteiro Moraes

Dante Henrique Moura

A reforma regulamentada pela Lei Federal nº 13.415/2017, ora chamada Novo Ensino Médio – NEM, pauta-se no discurso da flexibilização curricular e na possibilidade de escolha dos jovens sobre os rumos que sua formação básica deve seguir. Com base nas aptidões, à escola cabe o desafio de solucionar os desafios do modelo de ensino atual.

Essa reforma é mais um marco de legitimação do hegemônico das corporações articuladas ao ideário neoliberal. Tal agenda ganhou magnitude após o Golpe da presidente Dilma Rousseff, em 2016, impondo mudanças constitucionais sob a lógica neoliberal. Essas mudanças são capazes de acentuar as desigualdades sociais e a adequação das redes de ensino mediante aligeiramento, inclusive na educação profissional.

A visão gerencial da educação tem por referência a ratificação de um currículo, mas o que não é comumente alertado nesse processo é que a restrição curricular da classe mais pobre não favorece uma educação de qualidade e quando se trata da dualidade histórica para a educação profissional, pode intensificar, mais ainda, sua precarização.

¹ Este resumo expandido faz parte da construção teórica da tese desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, aqui ele tem como centralidade a discussão em construção presente no Capítulo 5: *A educação profissional nas escolas técnicas estaduais de Pernambuco e os desafios postos com o novo ensino médio mediante lei 13. 415/2017*. Entretanto, demos foco no conceito de contrarreforma que defendemos e como a dinâmica societária que o configura influenciou na construção do Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio.

Ao compreender que a sociedade vigente tem enfrentado um dos seus maiores desafios no âmbito da educação com o crescimento do desemprego consonante ao aumento do número de pessoas com formação em nível superior (IBGE, 2019), algumas indagações tornam-se pertinentes como o porquê de sobrekarregar os anos finais da educação básica no que diz respeito ao (in) sucesso profissional ou a “falta de esforço” para chegar ao ensino superior.

Compreendemos, também, que a tentativa para que o Estado ofereça uma formação que atenda, minimamente, aos requisitos ao ensino superior ou ao mundo de trabalho ainda estão aquém do que se deveria. Pois, temos a clareza de que o problema para a formação humana, no sistema vigente, é estrutural e atende a determinações específicas do grande capital.

Neste cenário, o Estado de Pernambuco tem promovido nos moldes de Educação Profissional as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs). Atualmente 58 escolas de nível médio integradas ao ensino profissional estão distribuídas nas 5 (cinco) mesorregiões do estado. Essa modalidade de ensino, apesar de seu avanço, não é indicativa de posição confortável ao acesso ao mundo do trabalho e ao ensino superior. Com o Novo Ensino Médio há que se investigar como a contrarreforma implica nessas instituições de ensino.

Tendo em vista que a política educacional posta ao Ensino Médio conforma no âmago da educação profissional uma intervenção cara e necessária para o grande capital, mas não ideal à classe trabalhadora, nela perpassa e reforça a dualidade histórica entre formações distintas: aqueles que são destinadas ao espaço do conhecimento científico e aqueles destinados ao desenvolvimento de suas habilidades técnicas para o mundo do trabalho. Isso implica, na atual contrarreforma, uma série de desafios que partem da mudança curricular às condições objetivas de acesso, permanência e continuidade da formação profissional dos estudantes.

Pernambuco tem mostrado interesse em sua reformulação curricular para atender aos ditames do Capital, alegando que ao responder os anseios da juventude, essa reformulação articula-se aos pilares da pesquisa, do trabalho, da inovação crítica e do engajamento social, além de se ser capaz de garantir oportunidades para a vida dos pernambucanos e contribuir para uma sociedade mais justa, solidária e fraterna (Pernambuco, 2021).

É com base nas afirmações postas pelo *Curriculum de Pernambuco para o Ensino Médio*, de que essa reforma contribui para uma sociedade “mais” justa que,

ao estarmos inseridos na dinâmica societária vigente, nos propomos a compreender se esse cenário atual coaduna com a valorização da formação básica nas Escolas Técnicas Estaduais, rompendo com a precariedade estrutural ou reatualiza as práticas conservadoras para a formação profissional.

É por isso que temos como objetivo analisar o processo de implantação da Contrarreforma do Ensino Médio nas Escolas Técnicas Estaduais de Pernambuco a partir da Lei n. 13.415/2017. Não obstante, nos carece justificar, antes de tudo, o porquê consideramos esse processo reformista como contrarreforma.

Há um conceito anterior ao de “contra-Reforma” utilizado por Gramsci que nos é fundamental expor a fim de explicar as diferenças conceituais dos termos para nos depreendermos apenas em um deles. O conceito de Revolução Passiva, Revolução – Restauração ou Transformismo foi trabalhado por Gramsci em sua obra *O Risorgimento* como crítica à filosofia de Benedetto Croce (1866-1952) por tratar acontecimentos europeus, como a Restauração do Bourbons e a História da Europa no século XIX, sem classificar os tumultos de militares da Revolução Francesa e das guerras napoleônicas. Além disso, sua crítica dava – se pela adesão de Croce ao liberalismo da Itália fascista (Sousa, 2010).

Esse conceito serve de instrumento-chave para Gramsci analisar os eventos do Risorgimento – formação do Estado burguês moderno na Itália, como critério para interpretação dos fatos sociais complexos e de épocas históricas diversas (Coutinho, 2012).

Eis as características principais da Revolução Passiva postas por Gramsci: restauração e revolução. A primeira trata-se de uma reação conservadora à possibilidade de uma ação efetiva e radical vinda “de baixo”, em que o progresso das classes acontece de forma dissimulada, impedidas de avançar abertamente; a segunda, tem como base a satisfação “pelo alto” de demandas populares através de concessões das camadas dominantes, nela não há participação das massas. Portanto, numa Revolução Passiva há um reformismo “pelo alto” (Sousa, 2010).

1) As classes dominantes reagem a pressões que provém das classes subalternas, ao seu “subversivismo esporádico, elementar”, ou seja, ainda não suficientemente organizado para promover a revolução “jacobina”, a partir de baixo, mas é capaz de impor um novo comportamento às classes dominantes; 2) essa reação, embora tenha como finalidade principal a conservação dos fundamentos da velha ordem, implica acolhimento de “uma certa parte” das reivindicações

provindas de baixo; 3) ao lado da conservação do domínio das velhas classes, introduzem-se assim as modificações que abrem um caminho para novas modificações. Portanto, estamos diante, nos casos de revoluções passivas de uma complexa dialética de restauração e revolução, de conservação e modernização (Coutinho, 2012, p.120).

O conceito gramsciano de Revolução Passiva aplicado à especificidade histórica brasileira, por vários autores, pressupõe o fortalecimento do Estado em prol das forças hegemônicas e a prática do transformismo que acaba excluindo as massas populares desse processo de desenvolvimento histórico do país. Em todos os momentos mais emblemáticos do Brasil foram encontradas maneiras de excluir o povo fazendo as elites se recomporem ou criar laços para perpetuarem no poder.

É importante essa compreensão para o entendimento do papel do Estado na política, na economia e na sociedade brasileira, que sempre esteve a frente das transformações capitalistas não apenas como meio de coerção, mas do consenso.

Sendo assim, enveredamos para o segundo conceito utilizado por Gramsci, do qual centraliza nossa discussão atual, “A Contra-reforma”. Esse termo estava ligado ao movimento da Igreja Católica, no Concílio de Trento, como reação à Reforma Protestante – além de suas consequências políticas e culturais. Mas, ele também alega que pode haver uma contra-reforma mediante outros fenômenos históricos para além da Reforma protestante, pois ela foi idealizada por uma combinação substancial entre o velho e o novo (Coutinho, 2012).

Diferentemente do que Gramsci classificou a revolução passiva de restauração-restauração, para a contra-reforma ele a classifica como uma simples restauração, pois é preponderante não o momento novo, mas o velho. Além disso, ela não aparece como um movimento que promove restauração, mas buscar apresentar-se como uma reforma (Coutinho, 2012).

Para Coutinho (2012), a palavra ‘reforma’ sempre esteve ligada às lutas dos subalternos a fim de transformar a sociedade, tendo assumido uma conotação específica na linguagem progressista. O neoliberalismo, por sua vez, passa a utilizar o termo a seu favor mistificando ideologicamente suas medidas em face do estatismo e o que antes era visto como ampliação dos direitos e proteção social é tido como cortes, restrições, supressão de direitos e controle.

No cenário ao qual estamos inseridos, em que a classe trabalhadora tem sido obrigada a ficar na defensiva, não pela luta em prol de novas conquistas, mas na defesa

dos direitos já conquistados, o Estado neoliberal não dá espaço para o aprofundamento dos direitos sociais.

Portanto, nos dizeres de Coutinho (2012), estamos diante de uma contrarreforma do Estado, pois, esse modelo de compreender as restaurações são características de uma contrarreforma, porque não há uma completa ausência do novo, mas o estado de conservação das novidades postas.

O dom de despertar o passado por meio de golpes tem sido uma das maiores características do Estado brasileiro, já discutidas no capítulo anterior. O golpe de estado de 2016 reitera os mecanismos de violência contra a classe trabalhadora ora na ditadura empresarial militar de 1964, ora nas mudanças constitucionais da década de 1990, mas que tem como acréscimo efeitos mais profundos os quais darão às novas gerações da classe trabalhadora um futuro interditado e inseguro, tipificando as marcas históricas da classe dominante como as mais violentas, antinacionais, antipovo e antidireitos básicos (Ramos; Frigotto, 2017).

É sabido que a burguesia brasileira nunca teve a preocupação em desenvolver uma ciência própria, nem desenvolver um mercado interno forte, mas tem no seu âmago a dependência ao endividamento por meio de empréstimos ao capital exterior a fim de garantir seus privilégios. E isso, tem se consolidado e reiterado nos moldes atuais a conformação da sociedade.

Segundo Ramos e Frigotto (2017), os golpes de Estado buscam, em sua maior ou menor profundidade, salvaguardar os domínios do capital com a necessidade de intervenção na disputa de ideias e nos processos educativos. As contrarreformas no campo educacional não aprofundam apenas a negação ao direito à educação básica, mas à escolarização cada vez mais pragmática e restrita aos valores do mercado adequando a formação como requisito do trabalho simples.

Em linhas gerais, expomos aqui, como a contrarreforma do ensino médio reitera velhas práticas com o julgo no “novo” necessário.

Primeiro, a Lei n. 5.692/71 ao colocar compulsoriamente a profissionalização em todo o ensino de 2º grau (atual ensino médio) aprofunda a contradição com a crescente função propedêutica do ensino técnico contendo o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao Ensino Superior.

O discurso utilizado para sustentar o manifesto de formar técnicos com base nas necessidades do mercado e possibilidade de não ingressar os jovens da classe trabalhadora nas universidades era condizente com o projeto de ascensão social da

classe média, tendo como consequência as medidas de ajustes curriculares (Ramos; Frigotto, 2017). Atualmente, o discurso está com base na ideação do jovem poder construir o seu próprio Projeto de Vida a fim de galgar uma carreira profissional com base no Empreendedorismo.

Segundo, o Decreto n. 2.208/97 ao enfatizar a requalificação dos jovens e adultos trabalhadores visa sua inserção e desempenho apenas no exercício do trabalho. A educação profissional torna-se paralela e complementar à educação básica. Oficializa-se com este decreto, a dualidade educacional no cenário brasileiro, permitindo uma onda de reformas na educação brasileira, cabendo ao ensino técnico uma organização curricular própria e independente atualizando as diretrizes curriculares à nova divisão social e técnica do trabalho (Ramos; Frigotto, 2017).

Gesta-se, a política curricular que reatualiza o conservadorismo afinada aos preceitos da flexibilidade e do individualismo tão presentes no então “novo” ensino médio. Atualmente, o desafio está posto, também, na reconstrução conceitual curricular com a seleção de disciplinas e conteúdos a comporem o Ensino Médio e Técnico.

Terceiro, a pedagogia das competências estava no cerne dos conteúdos curriculares, não mais organizado o currículo como um conjunto de conhecimentos sistematizados, era necessário que conteúdos de diferentes disciplinas fossem mobilizados simultaneamente. A pouca propriedade de professores e gestores, seja no âmbito teórico-metodológico, na inexistência de condições de estudo, ou até mesmo na ausência de condições materiais não favoreceram essa reforma curricular (Ramos; Frigotto, 2017).

Quarto, o horizonte de mudanças progressivas desvela a necessidade de o bloco hegemônico romper com as práticas progressistas na educação, como a proposta do Ensino Médio Integrado. O Decreto n. 5. 154/2004 expressa um acordo na permanência de cursos nos moldes do decreto anterior ao mesmo tempo que se abria a possibilidade de se buscar a integração da educação profissional ao ensino médio (Ramos; Frigotto, 2017). Para Ramos e Frigotto (2017) a proposta de integração entre educação profissional e ensino médio objetivava a plena formação humana, sendo compreendida como necessidade social com base nos princípios da ciência, da cultura e do trabalho sendo autoritariamente interrompido pela Media Provisória n. 746/2016, atual Lei n. 13.415/2017.

Na esteira crítica ao Novo Ensino Médio, Moura e Lima Filho (2017) discorre sobre os principais agravos que este proporciona: 1) o caráter ideológico e viés

neoliberal apoiado ao discurso do “currículo rígido” e da necessidade de substituição por outro “flexível”; 2) na proposição do estabelecimento dos itinerários formativos diferenciados como forma de valorização da “escolha” do estudante para o seu protagonismo; 3) no estabelecimento de uma escolha que fomente o tempo ‘integral’.

Ainda para os autores, a centralização na proposta curricular negligencia a questão central da educação básica no país, a infraestrutura das instituições de ensino; a concepção de formação humana integral conduzindo o Ensino Médio à lógica de mercado; desconsidera os resultados positivos com o Ensino Médio Integrado em escolas estaduais e federais; e preconiza a fragmentação do Ensino Médio com a nova estruturação curricular por meio dos itinerários formativos separando ciências e humanidades, trabalho e linguagem, ciências humanas e sociais e tecnologia.

Essa nova estrutura curricular, para a “formação técnica e profissional”, se distancia de uma concepção de formação humana integral. Compreendendo isso, Moura e Lima Filho (2017), analisam esse itinerário com base: 1) No seu estabelecimento – ao especificá-los contrariam a formação orgânica, sequencial e articulada para os estudantes conforme DCNEM e retoma a dualidade estrutural da formação destinando processo formativo pobre para a classe trabalhadora reduzindo o saber fazer em detrimento do conhecimento de base científica; 2) Na profissionalização precoce – elucidando o caráter de aligeiramento e operacionalidade com vivências práticas, parcerias e certificação intermediária tornando o fazer prático limitado e dificultando o acesso ao ensino superior; 3) No conjunto do corpo docente – há o direcionamento para desvalorização profissional, agrvando para esse itinerário o estabelecimento de profissionais com notório saber para ministrar conteúdos afins com sua formação ou experiência profissional (não necessariamente docente); 4) Na relação público-privado na formação técnica e profissional – a liberdade para reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância são possíveis, inclusive como meio de transferência de recursos públicos para iniciativa privada.

O golpe intensifica a dinâmica contrarreformista na educação, o processo analítico dos autores aqui evidenciados no auge da institucionalização do Novo Ensino Médio, não só prosperou, como consolidou consequências nefastas para as atuais gerações que estão sentindo na pele os desmazelas de um ensino médio profissional.

O estado de Pernambuco, por sua vez, destaca-se no campo da educação neoliberal como um dos exemplos mais exitosos em nosso país. Não obstante, no que

diz respeito à contrarreforma do Ensino Médio figurou-se como um dos primeiros estados da federação no processo de implementação (Sousa, 2019).

As mudanças moleculares instituídas no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio ganharam espaço no senso comum de professores, gestores, sindicatos. Para Sousa (2019), a contrarreforma escreve mais um capítulo da modernização conservadora neoliberal da educação. Tal conceito ganha centralidade agora por compreendermos a conciliação entre o velho e o novo, dando nova roupagem às relações sociais, sem deixar de reproduzir as desigualdades sociais, econômicas e políticas, que no estado de Pernambuco, para os anos finais da Educação Básica está materializado no Currículo de Pernambuco para o Ensino Médio.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **A época neoliberal: revolução passiva ou contra-reforma?** Novos Rumos, Marilia, v. 49, n. 1, p. 117-126, Jan. – Jun., 2012.
- FREITAS, Luiz. C. **A Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- MOURA, Henrique D; BENACHIO; C. E. **Reforma do ensino médio: subordinação da formação da classe trabalhadora ao mercado de trabalho periférico.** Revista Trabalho Necessário, 19 (39), 163-187, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47479/29251>>. Acesso em: out. 2023.
- PERNAMBUCO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **RAI – Relatório Anual de Indicadores.** Disponível em: <https://portal.educacao.pe.gov.br/rai-relatorio-anual-de-indicadores/>. Acesso em: out. 2023.
- ROIO, Marcos Del. **A mundialização capitalista e o conceito gramsciano de revolução passiva.** 2007. Disponível em: https://igsitalia.org/images/Allegati/Terzo_Convegno_Internazionale_IGS/del-roio.pdf. Acesso em: out. 2023.
- RAMOS, Marise N.; FRIGOTTO, Gaudêncio. **“Resistir é preciso, fazer não é preciso”:** as contrarreformas do ensino médio no Brasil. Cadernos de Pesquisa em Educação. Vitória, ES, a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez., 2017.
- SOUZA, Antonia de Abreu. **O conceito gramsciano de “revolução passiva” e o estado brasileiro.** Revista Labor, Ceará, v. 3, p. 1 – 12, Set. – Set., 2010. Disponível em: http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume3/conceito_gramsciano.pdf Acesso em: out. 2023.