

Reforma do Ensino Médio e Educação a Distância: caminhos e descaminhos

Reforma de la Escuela Secundaria y Educación a Distancia: caminos y desvíos

Alexandre Viana Verde
Diego Rodrigo Pereira
Francisca das Chagas Silva Lima
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
São Luís-MA – Brasil

Resumo

O problema de pesquisa que estruturou este artigo foi: quais as implicações da Lei n.º 13.415/2017 — que regulamenta a reforma do Ensino Médio, na Educação a Distância (EAD)? Nesse sentido, o trabalho teve como objetivo analisar as implicações da Lei n.º 13.415/2017 — que regulamenta a reforma do Ensino Médio, na EAD. Especificamente, objetivou compreender o processo de formulação dos discursos que influenciaram a reforma do Ensino Médio, discutir quais alterações ela propõe para as políticas educacionais brasileiras e identificar os (des)caminhos propostos para a EAD. A metodologia utilizada baseou-se na abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, com análise descritiva dos dados. Constatou-se que o Ensino Médio continua sendo um campo conflituoso e, na sua articulação com a EAD, nos últimos anos, passou por uma distorção das possibilidades que envolvem essa relação, mediante políticas educacionais que minimizam a EAD, usando-a como modalidade voltada para o barateamento e controle do trabalho docente.

Palavras-chave: Política Educacional; Ensino Médio; Educação a Distância.

Resumen

El problema de investigación que estructuró este artículo fue: ¿cuáles son las implicaciones de la Ley n.º 13.415/2017 — que regula la reforma de la Educación Secundaria, en la Educación a Distancia (EAD)? En este sentido, el trabajo tuvo como objetivo analizar las implicaciones de la Ley n.º 13.415/2017 — que regula la reforma de la Educación Secundaria, en EAD. Específicamente, tuvo como objetivo comprender el proceso de formulación de los discursos que influyeron en la reforma de la Educación Secundaria, discutir qué cambios propone para las políticas educativas brasileñas e identificar los (des)caminos propuestos para la EAD. La metodología utilizada se basó en un enfoque cualitativo, de investigación bibliográfica y documental, con análisis descriptivo de los datos. Se encontró que la Escuela Secundaria continúa siendo un campo conflictivo y, en su articulación con la EAD, en los últimos años, ha sufrido una distorsión de las posibilidades que envuelve esta relación, a través de políticas educativas que minimizan la EAD, utilizándola como una modalidad dirigida para reducir el coste y el control del trabajo docente.

Palabras clave: Política Educativa; Escuela secundaria; Educación a distancia.

1. Introdução

As transformações de ordem social, econômica e cultural, ocorridas na segunda metade do século XX, tiveram consideráveis impactos para toda a educação em ordem mundial (Krawczyk, 2011). Quando somadas ao contexto local, com a presença tardia de um projeto de democratização ainda inacabado da educação pública, percebe-se o cenário de dificuldades de caracterização do Ensino Médio.

Segundo Neto e Rodrigues (2007), a análise das reformas educacionais contemporâneas deve ter como ponto de partida a organização geopolítica e cultural nos países da América Latina que ocorreu no final do século XX e início do século XXI. Esta organização é direcionada pelo novo modelo de acúmulo do capital, fundamentado pela ideologia neoliberal.

Diante dessa realidade, a educação toma um lugar central, assentada na concepção de que no mundo contemporâneo, conhecimento e informação são elementos necessários para o desenvolvimento produtivo. As reformas educacionais, em todos os sentidos, tornam-se necessárias para a oferta educacional alinhada e flexível com às novas demandas, favorecendo o desenvolvimento dos países para torná-los competitivos e integrados ao mundo globalizado.

No Brasil, a articulação entre Ensino Médio e Educação a Distância (EAD) se estreita na reforma do Estado e nas mudanças com relação ao acúmulo do capital, que impulsiona novas formas de ser e organizar o processo educacional. A EAD representa uma modalidade de ensino caracterizada pela não necessidade de presença física e sincronicidade temporal entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, pois, ela é mediada por tecnologias, meios de comunicação, mídias digitais e outras formas, que possibilitam a troca de saberes.

Diante do panorama educacional mediado por tecnologias, já estruturada por décadas, surgiu a necessidade de pesquisar a relação entre Ensino Médio e EAD no contexto atual. Dessa forma, essa relação deu base para construção do problema que estruturou esse artigo, a saber: quais as implicações da Lei n.º 13.415/2017 — que regulamenta a reforma do Ensino Médio, na EAD?

Nesse sentido, este trabalho teve como objetivo analisar as implicações da Lei n.º 13.415/2017 — que regulamenta a reforma do Ensino Médio, na EAD. Especificamente, objetivou compreender o processo de formulação dos discursos que influenciaram a

reforma do Ensino Médio; discutir quais alterações ela propõe para as políticas educacionais brasileiras; e identificar os (des)caminhos propostos para a EAD.

Trata-se de um trabalho com abordagem qualitativa, com uso da pesquisa bibliográfica, entendida por Minayo (2014, p. 38) como “uma atitude e uma prática teórica que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”. A escolha da pesquisa bibliográfica torna-se coerente à produção desse estudo quando direcionada pela abordagem histórica, pois, a análise foi realizada a partir de uma realidade específica e situada; e pesquisa documental, que segundo Oliveira (2007, p. 69) “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”.

O artigo foi estruturado na apresentação do ciclo político da reforma do Ensino Médio, apresentado como os discursos políticos foram formulados, demonstrando o processo de contexto da influência e da produção do texto. Em seguida, o debate centra-se na influência do Movimento Nacional pelo Ensino Médio e nos textos jurídico-normativos, com as principais mudanças nas políticas de fato. Posteriormente, o foco do debate centra-se nas implicações da reforma do Ensino Médio na EAD.

2. A reforma do Ensino Médio: a apresentação do ciclo político

As reformas educacionais possuem uma natureza própria de ser, se destacam no cenário educacional por anunciarem mudanças políticas planejadas e sistemáticas, com discursos legitimados a partir das relações de poder, estruturados em determinado momento histórico. Os caminhos de uma reforma educacional podem direcionar para reestruturação da organização do sistema, modelo de gestão, financiamento, currículo, dentre outros aspectos.

A reforma do Ensino Médio, aprovada pela Lei n.º 13.415/17, não pode ser compreendida como uma medida isolada, sobretudo por se considerar que “a política não é ‘feita’ em um ponto no tempo” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 15). A ideologia reformista que imerge sobre essa política de fato é a concretização de discursos que versam sobre um projeto de sociedade, educação, escola e trabalho e, que se consolida no cenário (inter)nacional nas últimas décadas.

Em decorrência da crise que afetou a economia mundial na década de 1980, que teve como cerne a organização fiscal do Estado, forças antagônicas buscaram estruturar

novos arranjos econômicos, políticos e sociais. De um lado, direcionado por discursos com face mais interventora, enquanto do outro direcionado para a construção de mecanismos que colaborem com a ascensão da globalização e do neoliberalismo.

A partir da década de 1990, os países da América Latina entram na fase de consolidação da regulação transnacional entre os Estados (Silva, 2012), expressos por grupos e comissões para estabelecer novas regras, metas, estratégias e indicadores educacionais que deveriam ser adotadas pelos países membros. A consolidação do projeto neoliberal no Brasil ocorreu no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002), sobretudo, com a formação de parcerias com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e com o Banco Mundial (BM), intensificando a atuação desses organismos na estruturação do projeto que impulsionou a reforma do Estado.

O alinhamento e difusão desses discursos foram estruturados pelos organismos internacionais, mediante dois encontros supragovernamentais: o Consenso de Washington, em 1989, com objetivo de readequação nos níveis de crescimento dos países signatários, mediante a reformulação do papel do Estado, tomando-o um assegurador dos meios de reprodução do capital, fundamentado na racionalização, competitividade, na privatização e minimização da atuação e investimento de recursos na oferta de políticas públicas (Frigotto, 2010); e com a Conferência Mundial de Educação para Todos, com o tema: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, em 1990, na cidade de Jomtien – Tailândia, cujas premissas gerais tinham como pauta a propagação da ideologia de que o mercado deveria ser o condutor dos interesses políticos e econômicos (Silva, 2012).

No campo educacional, os direcionamentos eram para o atendimento à educação primária e pela estruturação de políticas que buscassem a inserção das mulheres nessa etapa de escolarização. Versavam, também, sobre o combate ao analfabetismo, aos alarmantes índices de analfabetismo do público adulto e a democratização do acesso aos saberes e aparelhos tecnológicos. Essas demandas eram vistas como impulsionadoras da melhoria na qualidade de vida (Silva, 2012).

Diante dessa realidade, a educação toma um lugar central, assentada na concepção de que no mundo contemporâneo, conhecimento e informação são elementos necessários para o desenvolvimento produtivo. As reformas educacionais, em todos os sentidos, tornam-se necessárias para a formação alinhada e flexível com as novas demandas desse

sistema, favorecendo o desenvolvimento dos países e tornando-os competitivos e integrados ao mundo globalizado (Cardozo; Lima, 2018). É nesse cenário que se inserem as reformas educacionais nos países da América Latina, escamoteadas de políticas nacionalistas, em um determinado período histórico e social, como um empréstimo de políticas e ideologias comuns a uma mesma região (Ball, 2014).

Segundo Neto e Rodriguez (2007), evidencia-se que as reformas educacionais na América Latina, intensificadas na década de 1990, buscaram a construção de um consenso regional pautado em elementos centrais, dentre os quais os autores destacam: “criação de sistemas nacionais de avaliação de desempenho e de valorização docente; as reformas curriculares; as novas formas de gestão dos sistemas de ensino” (Neto; Rodriguez, 2007, p. 15).

Entre os discursos legitimados em política de fato, na década de 1990, esteve em pauta a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/96, onde o Ensino Médio passou a fazer parte da Educação Básica, retomando ao centro dos debates a sua natureza já estabelecida como um campo conflituoso, que versa a indefinição de políticas que relacionem: educação, trabalho e formação para cidadania.

A LDB–Lei n.º 9.394/96, em seu artigo 35, estabeleceu as seguintes finalidades do Ensino Médio:

- I- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina. (Brasil, 1996, p. 24).

O ciclo político que consolidou esse discurso jurídico-normativo foi difuso e conflituoso. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as redes de influências que atuaram na formação desse texto, apresentando o conteúdo do primeiro projeto de LDB que tramitou na Câmara dos Deputados pós-redemocratização, com autoria do Deputado Federal Otávio Elísio, defendeu o Ensino de 2.º grau com objetivo de formação politécnica e cientificista para atender as demandas do mercado.

A proposta de educação geral integrada à formação profissional que se construiu no primeiro Projeto de Lei, é um exemplo de discurso que não se toraram política de fato, pois, o projeto que originou a política vigente foi estruturado pelo Senador Darcy Ribeiro, que aprovado pela Lei n.º 9.394/96, articulada com o Decreto n.º 2.208/97, formulou as diretrizes que relacionam educação profissional e Ensino Médio.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), em detrimento ao texto aprovado, os discursos mais progressistas e críticos da sociedade civil e profissionais da educação compreendiam o Ensino Médio para além da proposta minimalista e desarticulada aprovada, pois, se fundamentavam em uma concepção de Ensino Médio onde o trabalho estivesse regulamentado como princípio educativo, para assim “evidenciar a relação entre o uso da ciência como força produtiva e a divisão social e técnica do trabalho” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 11).

Outras projeções dos educadores e sociedade civil, silenciadas no contexto das influências e não contempladas na Lei n.º 9.394/96, foram:

(...) que essa característica do ensino médio, associada à realidade econômica e social brasileira, especialmente em relação aos jovens das classes trabalhadoras, remete a um compromisso ético da política educacional em possibilitar a preparação desses jovens para o exercício de profissões técnicas que, mesmo não garantindo o ingresso no mercado de trabalho, aproxima-o do “mundo do trabalho” com maior autonomia. (...) que a formação geral do educando não poderia ser substituída pela formação específica em nome da habilitação técnica, como ocorria anteriormente (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 11)

Entretanto, o discurso aprovado demonstra diversas adequações com os direcionamentos propostos pelas ideologias políticas dos organismos internacionais, reafirmados na Reforma do Ensino Médio. Dentre eles, cita-se a organização curricular por competências.

A LDB–Lei n.º 9.394/96, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, demonstram uma adesão das políticas educacionais brasileiras aos discursos propostos pela Unesco a partir do Relatório Edgar Fuad – “Aprender a ser” formulado nos anos 1960 e, mais diretamente, o Relatório Delors, produzido de 1993 a 1996 (Silva, 2012).

Segundo Silva (2012), o Relatório Delors direcionou os fundamentos políticos, filosóficos e curriculares das políticas educacionais no Brasil e na América Latina, em que a educação teria entre seus principais objetivos o combate à pobreza e adequação as novas

formas de reprodução do capital, fundamentada em quatro pilares: aprender a conhecer, em que a base ideológica está na formação objetiva e dinâmica diante das transformações sociais; aprender a fazer, que se relaciona com a aplicabilidade do conhecimento; aprender a viver juntos, em que a educação deve promover uma descoberta progressiva do outro e colaborar com uma formação para atuar em projetos sociais comuns; aprender a ser, em que a educação deve colaborar para atuação na sociedade de forma autônoma, onde cada indivíduo consiga explorar suas próprias capacidades.

O documento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio corrobora com essa concepção produtivista e instrumental de educação ao afirmar que “[...] conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica [...]” (Brasil, 1999, p. 86).

Diante desse contexto, nos anos 2000, o discurso sobre o Ensino Médio no Brasil amplia o número de atores que influenciam e colaboram com os textos políticos e, concomitantemente, estreitam-se os direcionamentos sobre a Reforma do Ensino Médio. Entre os novos atores, alguns são inseridos a partir do governo petista, instaurado a partir de 2003, permeado pela expectativa da sociedade civil, baseada na crença de que as desigualdades sociais, que assolavam o País, seriam enfrentadas e então seria adotado um novo posicionamento político diante das demais nações do mundo.

Enquanto esteve no poder, o presidente Luis Inácio Lula da Silva teve seu governo caracterizado pela transformação do campo social ao estabelecer novas formas de colaboração entre sociedade e Estado (Gohn, 2019). A participação cidadã passou a ser atrelada à noção de desenvolvimento humano, amplamente defendida pela Organização das Nações Unidas (ONU), organismo que assumiu um papel importante na definição ideológica desse governo.

Como exemplo dos impactos das redes de influências internacionais, Krawczyk (2011) debate sobre os desafios do Ensino Médio nas últimas décadas e conclui que apesar da expansão dessa etapa de ensino nos anos 1990, sua obrigatoriedade foi legitimada em política de fato pela Emenda Constitucional n.º 59/2009, ampliando a obrigatoriedade da educação escolar para idade de seis aos 17 anos com forte influência dos discursos do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef).

Diante das afirmações, é possível inferir que apesar do afastamento dos ideários do BM com a quitação de dívidas externas, os governos Lula e Dilma Rousseff não romperam com as antigas formas de fazer política, havendo, ainda, no contexto da influência, antigos atores com poder de legitimar seus discursos.

Em 2013 começam os protestos sociais no Brasil, no início, justificados pelo acréscimo nas passagens de ônibus, mas que impulsionados pela mídia e disseminados pelas redes sociais tomaram outras proporções. Apesar dessa primeira impressão e de incipientes demandas, a esses movimentos seriam acopladas novas prerrogativas que “[...] surgiram na esteira de outros movimentos de indagação em várias partes do globo, contra políticas asfixiantes da globalização econômica neoliberal” (Gohn, 2019, p. 109).

É nesse contexto que, segundo Ferretti (2017), após décadas de estruturação dos discursos, se encontra a gênese da produção do texto da Reforma do Ensino Médio, com o Projeto de Lei n.º 6.840/2013, apresentado por uma Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados. O conteúdo da lei direciona para: universalização do Ensino médio de tempo integral; ampliação da carga horária para 4.200 horas; e determina que último ano o aluno deveria escolher uma opção de curso profissionalizante.

Entre as justificativas para aprovação dessa lei, esteve em pauta a necessidade de uma formação de fosse atrativa aos alunos, acrescidos dos elevados índices de evasão e distorção e do baixo rendimento dos estudantes com base nas avaliações de larga escala, com dados fornecidos pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), criado a partir das ideologias da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Lima; Gomes, 2020).

Contudo, demonstrando que o contexto local não é passivo diante das redes internacionais de influência (Ball, 2014), em 2014 foi criado por organizações da sociedade civil o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, que estruturou contradiscursos direcionados ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação (MEC) (Lima; Gomes, 2020).

Dentre as críticas formuladas pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio com relação à Lei n.º 6.840/2013, destacam-se: que a proposta de Ensino Médio integral era antidemocrática, pois, não contemplava o direito de jovens estudantes e trabalhadores ao acesso à educação; apresentava uma concepção de ensino noturno descontextualizado

com a realidade brasileira; desconsiderava as possíveis articulações entre educação integrada à formação profissional (Lima; Gomes, 2020).

Após uma reeleição acirrada, Dilma Rousseff vence o candidato Aécio Neves do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Contudo, após a derrota, ele inicia ações de negação ao resultado das urnas e à própria democracia, ao contestar a permanência da presidenta eleita, incitando movimentos que seriam fundamentais para o *impeachment* da presidenta.

Nesse período, a participação de grupos sociais no contexto (inter)nacional se ampliaram, trazendo novas linguagens, repertórios e formas de se manifestarem. A ampliação de discursos se relaciona com os novíssimos movimentos sociais (Gohn, 2019), compostos por coletivos e organizações movimentalistas, que impulsionaram às manifestações em combate à corrupção, contra as despesas da Copa do Mundo de Futebol em meio a uma crise econômica e de recessão. Os discursos partem de pressupostos ideológicos que versam sobre a defesa da moral, família e educação, mas redirecionaram, com ajuda da mídia, suas pautas para defender a direita insatisfeita com anos de políticas de concessão, contribuindo com *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2016.

Segundo Ramos e Frigotto (2017, p. 15) “este Golpe de Estado reitera em nossa história de rupturas democráticas e o que ele traz de novo, com consequências mais profundas no campo econômico-social e sua relação com a educação”. Assim, nos descaminhos que direcionaram para a atual Reforma do Ensino Médio, são criadas articulações políticas de caráter unilateral e autoritária, como a Medida Provisória (MP) n.º 746/2016.

A MP n.º 746/2016 foi aprovada sob forte influência do documento Exposição de Motivos (EM) n.º 00084/2016/MEC, apresentado por José Mendonça Filho, Ministro da Educação no governo do presidente Michel Temer. O documento foi estruturado em vinte e cinco argumentos que reiteravam a urgência da aprovação da MP n.º 746/2016. Entre os argumentos apresentados na EM n.º 00084/2016/MEC, destacam-se: os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica; os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep); retomou ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCEM) para justificar a necessidade de diversificação curricular; dentre outros aspectos (Lima; Gomes, 2020).

A EM n.º 00084/2016/MEC afirma que o Ensino Médio no país

Reforma do Ensino Médio e Educação a Distância: caminhos e descaminhos

[...] está em retrocesso, justificando uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (Brasil, 2016, p. 2).

Entre a MP n.º 746/2016 e a Lei n.º 13.415/2017, se intensificou as relações de forças no contexto da produção do texto, em que os discursos se tornara política de fato e outros foram silenciados (Mainardes, 2006). Assim que a MP n.º 746/2016 foi aprovada, diversas entidades da sociedade civil se manifestaram de forma contrária.

A Reforma do Ensino Médio, aprovada mediante MP, demonstra “uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção” (Lino, 2017, p. 77). Bem como, as relações de poder que se estruturam desigualmente, fazendo com que os interesses do capital sejam atendidos, tornando-se política de fato.

Entre revogações, alterações e acréscimos, a Lei ° 13.415/2017 estabeleceu mudanças significativas no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e promoveu profundas mudanças na LDB–Lei n. ° 9.394/96 (Brasil, 2017).

Os impactos no Fundeb, segundo Gonçalves (2017), centram-se no inciso V, no qual a autora exemplifica como a Reforma do Ensino Médio se articula aos interesses do mercado, com indução de verbas públicas para o setor privado, ao abrir a possibilidade de oferta dos itinerários formativos nas instituições de ensino público por empresas privadas, colocando o Sistema S como grande beneficiado.

A alteração na CLT corresponde a mudança na redação referente à jornada de trabalho do profissional docente, a partir da Lei n.º 13.415/2017, tonando permissível que o professor trabalhe em mais de uma instituição no mesmo turno, considerando que não ultrapasse a jornada semanal estabelecida legalmente (Brasil, 2017).

O Art. 13 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, onde acabe a União, tendo por base o valor único por aluno, o repasse financeiro anual durante dez anos aos estados e ao Distrito Federal para implantação do ensino médio integral, contando que cumpram os seguintes critérios: I - identificação e

delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira; IV - previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (Brasil, 2017).

A análise desse texto jurídico-normativo, segundo Cardozo e Lima (2018), considera que a proposta de Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral exemplifica o discurso que versa sobre políticas centralizadas, focalizadas, meritocráticas e gerenciais do MEC.

Do mesmo modo, a Lei n.º 13.415/2017 provocou diversas mudanças na LDB–Lei n.º 9.394/96, evidenciadas na: determinação da carga horária mínima de 800 horas para o Ensino Médio, distribuídos em duzentos dias letivos, sem contar com os destinados aos exames finais, devendo ser ampliada progressivamente para 1.400 horas, cabendo aos sistemas de ensino alcançar a marca de mil horas em até cinco anos após a aprovação dessa legislação (Brasil, 2017).

A lei assegura a oferta da educação de jovens e adultos no modo regular, adequadas as condições dos educandos. Segundo Ferreti (2017), trata-se de uma vitória dos movimentos sociais e dos profissionais da educação, com influência do Movimento Nacional pelo Ensino Médio em contestação à MP 746/2016, que buscava universalizar essa etapa de ensino na modalidade integral, excluindo os jovens trabalhadores do acesso à educação.

Um dos acréscimos mais debatidos e controversos foram as alterações no Art. 36, que passou a estabelecer:

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 (Brasil, 2016, p. 2).

As proposições do instrumento jurídico-normativo direcionam o currículo para uma organização comum a todos os estudantes do território brasileiro e uma parte diversificada com as singularidades de cada localidade. Entre os direcionais gerais para todo o território aponta-se: obrigatoriedade de estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia; o ensino de língua portuguesa e matemática obrigatório nos três anos do Ensino Médio; a União estabelecerá avaliações nacionais articuladas as propostas da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC); o trabalho deve ser visto articuladamente a um projeto de vida (Brasil, 2017).

Ressalta-se que a BNCC do Ensino Médio está já era prevista em diversos documentos oficiais, desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB-n.º 9.394/1996, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE)-Lei n.º 13.005/2014. Todos enfatizam a necessidade de um currículo comum à Educação Básica brasileira. A reforma do Ensino Médio foi um projeto arquitetado durante décadas, inclusive alinhada aos movimentos empresariais. Dessa forma, o corpo do seu discurso afetou o campo educacional por diversos ângulos, um deles foi um estreitamento com a EAD, que nesse contexto, toma novos rumos e (des)caminhos.

3. A reforma do Ensino Médio em articulação com a Educação a Distância

O Ensino Médio no Brasil caracteriza-se como um campo conflituoso, sobretudo, na definição de seus objetivos, que historicamente se relacionam e, em simultâneo, se contradizem entre o propedêutico e a formação para o trabalho. Essa dicotomia evidencia “um embate histórico de caráter político-ideológico que expressa relações de poder” (Frigotto, 2010, p. 1130), estruturado em discursos formulados em diversos setores da sociedade, nas esferas públicas e privadas locais, nacionais, internacionais e globais.

As relações existentes entre a reforma do Ensino Médio e a EAD possuem a gênese na reestruturação das formas de acúmulo do capital e das novas exigências do mercado, gerando significativas implicações na educação. Segundo Kuenzer (2017), sobre a inviabilidades do projeto político que versa sobre a reforma do Ensino Médio, existe a falta de recursos humanos e materiais para sua efetivação. Dessa forma, a viabilidade para transformação desse discurso em política de fato ampara-se na EAD e/ou uso de recursos tecnológicos.

As implicações da Reforma do Ensino Médio na educação que se articulam com a EAD apresentam duas perspectivas complementares: pedagógica, propagando a formação de estudantes para o mercado de trabalho cada vez mais tecnológico, tornando-os capazes de se adaptarem as constantes transformações sociais, agindo competentemente e conectados, com foco em resultados. Essa afirmação é feita a partir da análise é formulada mediante a seguinte disposição efetuada na Lei n.º 13.415/2017:

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades *on-line*, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna [...] (Brasil, 2017, p. 7).

Com a prospecção feita na lei, pode-se inferir sobre que sujeito o processo ensino-aprendizagem forma. Sobretudo, ao se considerar o caráter produtivista presente no Ensino Médio, que historicamente esvazia o sentido humanístico dessa formação e demonstra uma incapacidade de formação de discursos políticos que versem por uma concepção de educação integrada.

A segunda perspectiva formalizada pela reforma do Ensino Médio é a indução de verbas públicas para o setor privado, usando a EAD como alternativa.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (Brasil, 2017, p. 10).

Articulado ao ciclo político da Lei n.º 13.415/2017, que regulamenta a reforma do Ensino Médio, a efetivação dos discursos que articulam Ensino Médio e a EAD se estabelece pelo Decreto n.º 9.057/2017. Essa articulação é ratificada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que estabelece:

Art. 17. § 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no Ensino Médio noturno. [...] Na modalidade de educação de jovens e adultos é possível oferecer até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância (Brasil, 2018, p. 10).

A inserção da EAD, com 20% da carga horária no Ensino Médio regular e 30% no Ensino Médio noturno, demonstra um projeto educacional de sucateamento da educação

pública brasileira. Ainda mais forte na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), que já possui um público historicamente prejudicado pela ineficiência do sistema educacional em constituir um processo que os incluam e contemple suas especificidades.

Assim, esse projeto desdobra-se pelo viés pedagógico, ao abrir as possibilidades da EAD em sistemas educacionais precarizados, com precedentes na ideologia da flexibilização. Bem como, no viés econômico, que visa colocar em prática uma proposta política *top down* (Ball, 2014), que não contempla a realidade da educação brasileira.

4. Reforma do Ensino Médio e Educação a Distância no Brasil: (des)caminhos possíveis

No Brasil, a educação a distância assumiu conotações diferentes nos últimos anos, sobretudo, impulsionadas pela ascensão da extrema-direita, após o golpe-jurídico-parlamentar-midiático, que destituiu Dilma Rousseff. Esse fato tem como marco o golpe que tirou do poder Dilma Rousseff, presidenta eleita em 2011 e reeleita nas eleições de 2014, mas destituída do poder em 2016.

O movimento foi liderado pela direita insatisfeita com um governo de concessão, com discursos massificados pela grande mídia, usando como linha de frente a classe média. Esse golpe estabelecido à democracia determina novos (des)caminhos para educação e, conseqüentemente, para a educação a distância.

Após o golpe o país liderado por Michel Temer e sucedido por Jair Bolsonaro, massificam o modelo economicista que se instaura na educação pública, rotulando a educação como um produto que precisa ser barateado. Entretanto, para quem advoga por um processo educacional crítico, mesmo que na modalidade EAD, não minimiza essa modalidade educacional aos aspectos econômicos.

O pensamento economicista sobre essa relação foi explicitado diversas vezes pelo então presidente Jair Bolsonaro, entre 2019 e 2022, como, por exemplo, em entrevista na Câmara dos Deputados, em que afirmou que seu governo usaria a EAD para “combater o marxismo. E você pode começar a fazer o ensino à distância uma vez por semana. Você ajuda a baratear o ensino no Brasil, e nesse dia talvez seja integral” (Fernandes, 2018, p. 2019). Além da equivocada relação entre EAD e barateamento da educação pública, em diversas ocasiões, o presidente relacionou a importância dessa modalidade no combate à ideologização marxista, que segundo o ele acontece nas escolas e universidades públicas.

Os equívocos do presidente Jair Bolsonaro e seus apoiadores, em diversos momentos, foram fortalecidos e tentaram se transformar em textos jurídico-normativos, como exemplo, pode-se citar o Movimento Escola Sem Partido (Projeto de lei n.º 867/2015), que se afirmou em defesa da escola pública sem ideologização, em defesa da moral, dos bons costumes familiares e de Deus. Esses discursos polissêmicos e ideologizantes, mas que se afirmam como contraideológicos, são processos de esvaziamento do sentido político da educação, tem em vista criminalizar e adestrar o trabalho docente (Frigotto, 2017).

Em seu plano de governo, o presidente Jair Bolsonaro afirmou que a EAD “deveria ser vista como um importante instrumento e não vetada de forma dogmática. Deve ser considerada como alternativa para as áreas rurais onde as grandes distâncias dificultam ou impedem aulas presenciais” (Bolsonaro [on-line]).

De forma contrária ao discurso defendido e propagado pelo chefe do Estado, de forma crítica, compreende-se a EAD da seguinte forma:

A modalidade a distância teve seus primeiros indícios no século XIX, não caracterizada na época como uma modalidade a distância, mas como uma possibilidade de acesso à educação daqueles que moravam em lugares mais distantes e que não possuíam a possibilidade de se reunir para tratar de técnicas e assuntos importantes relacionados às atividades corriqueiras. (Barroso et al., 2014, p. 02).

Por mais que os discursos políticos venham inserindo novas demandas à EAD, seu caráter político e pedagógico encontra-se na oferta educacional àqueles que por algum motivo não possa ou preferem não estar presencialmente envolvido no processo educacional. Dessa forma, alegar pelo real sentido da EAD é defender a democratização da educação com criação de uma alternativa viável e efetiva.

Em 2021 Luiz Inácio Lula da Silva, retorna ao poder como líder do Poder Executivo, dentre suas medidas no primeiro ano de gestão, esteve a suspensão do cronograma de implementação do Novo Ensino Médio. Ainda, o governo petista abriu nova consulta pública para dialogar sobre os novos rumos do Ensino Médio, junto à comunidade escolar, entidades educacionais e pesquisadores.

5. Considerações Finais

A reforma do Ensino Médio caracteriza-se como política complexa e permeada por jogos de interesses. O contexto da influência foi estruturado por discursos dos mais diversos segmentos: público e privado, nacional e local, dos profissionais da educação,

grupos econômicos e pessoas físicas. Dessa forma, seu texto demonstra uma condensação ideológica com forte adesão às necessidades do mercado, com uma concepção educacional praticista e elementar, com objetivo de formação de capital humano.

A aprovação da reforma do Ensino Médio, estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017, produziu diversas mudanças nas políticas brasileiras. Sobretudo, na LDB–Lei n.º 9.394/96, na CLT, na Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, no Fundeb, além de servir como marco para a formulação da BNCC.

Considerado os direcionamentos ideológicos da reforma do Ensino Médio, a EAD é colocada em um local estratégico nas transformações propostas para educação brasileira. Esse local é caracterizado pelo reducionismo metodológico, servindo como instrumento de sucateamento e barateamento da educação. Dessa forma, as implicações da reforma do Ensino Médio na EAD se apresentam em três vertentes: o pedagógico, com direcionamento educacional tecnológico, conectado para o desenvolvimento de competências e habilidades que os estudantes devem apresentar para não se tornarem obsoletos diante das transformações sociais; indução de verbas públicas e barateamento da educação, pois, a reforma do Ensino Médio apresenta diversas formas de formalização de parcerias com empresas privadas, ancorados no argumento de suplementação de ferramentas e suportes que a escola pública não disponibiliza.

Nos últimos anos, principalmente, no governo do presidente Jair Bolsonaro, a EAD também adotou uma vertente de controle do processo ensino-aprendizagem. Na visão do então presidente e seus apoiadores, essa seria uma eficaz alternativa no controle do trabalho docente contra a ideologização que ocorre nas escolas públicas. Assim, torna-se possível inferir os descaminhos que a EAD tomou ao se relacionar com os discursos políticos da reforma do Ensino Médio, minimizando suas potencialidades formativas e descaracterizando sua função política na democratização da educação.

O atual governo, liderado por Luiz Inácio Lula da Silva, tem sido cauteloso sobre a Reforma do Ensino Médio, deixando incertezas sobre os novos rumos e suas implicações no ensino à distância. Entretanto, as movimentações políticas nesse campo já demonstram uma abertura e disposição maior do governo para dialogar com a comunidade escolar, entidades educacionais e pesquisadores.

Assim, torna-se necessário o aprofundamento nos debates sobre o Ensino Médio e distância, considerando a contemporaneidade dos debates. Essas pesquisas devem

contemplar todas as etapas do ciclo de política: aprofundar as análises sobre os jogos de interesses e como os discursos estão se formando no contexto da influência; o contexto da produção do texto, investigando como estão as relações de força no poder legislativo e a transformação dos discursos em política de fato; o contexto da prática, situando a especificidades da realidade escolar, compreendendo como as políticas estão sendo atuadas e traduzidas.

Referências

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa, Editora UEPG: 2014.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BOLSONARO, Jair Messias. Proposta de plano de governo. **O caminho da prosperidade:** proposta de plano de governo. Disponível em: https://docs.wixstatic.com/ugd/b628dd_f16f8088c3f24471a43c52a93e25e743.pdf. Acesso em: 13 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 21 mar. 2021.

_____. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. 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. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. Presidência da República. **Decreto-lei Nº 4.244**, de 9 de abril de 1942. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20E1rio.htm. Acesso em 30 jun. 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Parecer nº 5/2011.** Documento de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2011 Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em março de 2017.

_____. **Medida Provisória Nº 746.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral criado pela Medida Provisória de 22 de setembro de 2016. Disponível em [http// Diário Oficial da União.gov.br](http://Diário Oficial da União.gov.br). Acesso em abril de 2017.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO: retrocessos e intencionalidades. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, Ano 23, n. 38, Jan./Jul. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/download/7521/pdf>. Acesso em: 29 set. 2022.

FERNANDES, Talita. Bolsonaro propõe ensino a distância para combater marxismo e reduzir custos. **Folha de S. Paulo** [on-line], Seção Poder, 8 ago. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/bolsonaro-propoe-ensino-a-distancia-paracombater-marxismo-e-reduzir-custos.shtml>. Acesso em: 3 dez. 2022.

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. A reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, Abr./Jun. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho e formação docente, contexto histórica e política na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTINÉZ, Deolinda (org.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencias y subjetividad**. Lima (Perú): Fondo Editorial, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido:** esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Gloria. **Participação e democracia no Brasil:** da década de 1960 aos impactos pós-junho de 2013. Petrópolis: Vozes, 2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão Sobre Alguns Desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v.41. n.144, Set./Dez. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6209161.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho E Escola: A Flexibilização Do Ensino Médio No Contexto Do Regime De Acumulação Flexível. Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/Pdf/Es/V38n139/1678-4626-Es-38-139-00331.Pdf>. Acesso em: 03 Mar. 2022.

LIMA, Valdineia Rodrigues; GOMES, Ana Clédia R Rodrigues. Reforma do Ensino Médio: contexto de influência e de produção do texto político do percurso ao consignado em lei. **Ensino & Multidisciplinaridade**, São Luís, v. 6, n. 1, p. 1–16, 2021. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/ens-multidisciplinaridade/article/view/14800>. Acesso em: 29 set. 2022.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/756>. Acesso em: 21 out. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, Jan./Abr. 2006.

MATTAR, João; MAIA, Carmem. **ABC da EAD: A educação a distância hoje**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

NETO, Antônio Cabral; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: NETO, Antônio Cabral. CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. FRANÇA, Magna. QUEIROZ, Maria Aparecida de. (orgs.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RAMOS, Marise.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 16, n. 70, p. 30–48, 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 29 set. 2022.

SILVA, Maria Abádia da. Agências, instituições e organizações internacionais atuam nas decisões de políticas para a educação básica pública? In.: GUIMARÃES-LOSIF, Ranilce (org.) **Política e governança educacional: contradições e desafios na promoção da cidadania**. Brasília: Liber Livros, 2012.

Sobre os autores

Alexandre Viana Verde

Graduado em Pedagogia. Graduado em Letras. Mestre em Educação. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: aleexandre.viana@outlook.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2923-1534>.

Diego Rodrigo Pereira

Graduado em Ciências Sociais. Graduado em Pedagogia. Graduado em História. Mestre em Educação. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Professor do Departamento de Educação da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: diegoantropologo@hotmail.com / Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9176-4908>.

Francisca das Chagas Silva Lima

Graduada em Pedagogia. Mestra em Educação. Doutora em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora do Programa de Pós-Graduação/Mestrado e Doutorado em Educação e do Departamento de Educação II da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: fransluma@bol.com.br / Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9654-0797>.

Recebido em: 08/12/2023

Aceito para publicação em: 21/01/2024