



Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional

Evaldo Piolli

Mauro Sala

resumo

Este trabalho analisa as implicações da reforma do Ensino Médio e seus desdobramentos nas mudanças curriculares previstas com a introdução dos itinerários formativos, em especial de formação técnica e profissional. A centralidade dada, na reforma, ao itinerário de formação técnica e profissional e sua implementação, como no caso da rede estadual paulista, se apresenta como um elemento que reproduz e aprofunda o dualismo estrutural, criando outra dualidade dentro dessa dualidade através da oferta predominante de modalidades de cursos de qualificação aligeirados.

Palavras-chave: reforma do Ensino Médio; dualismo estrutural; trabalho e educação.

abstract

This work analyzes the implications of the High School reform and its consequences in the curricular changes foreseen by introducing the training itineraries, especially of technical and professional formation. The centrality given in the reform to the technical and professional training itinerary and its implementation, as in the São Paulo state network, is an element that reproduces and deepens structural dualism, creating a duality within this duality through the predominant offer of relaxed qualification courses.

Keywords: High School reform; structural dualism; work and education.

O

presente artigo tem como objetivo analisar algumas das implicações da reforma do Ensino Médio, mais especificamente as que estão vinculadas às mudanças curriculares, com a introdução dos itinerários formativos e sua articulação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Parti-

mos do pressuposto de que a introdução do itinerário de formação técnica e profissional tem centralidade na reforma e que deve reproduzir o dualismo estrutural, marcante na história da educação no país.

Nesse sentido, analisamos o contexto da promulgação da reforma no país, demarcado pelo golpe institucional de 2016, pelas reformas neoliberais e pela ascensão do setor empresarial, representado pelas suas fundações, ao comando da agenda educacional. A reforma do Ensino Médio é parte integrante de um projeto amplo de vida e de sociedade do capital

em situação de crise. Trata-se de uma concepção de educação voltada para a formação de capital humano que engendra a profissionalização e a flexibilização crescente do currículo.

Como veremos, a implementação da reforma se defronta tanto com questões de ordem prática, concernentes aos limites e possibilidades de escolha dos itinerários por parte dos estudantes, como com questões mais amplas como a da reprodução do dualismo estrutural, a fragmentação, a segmentação e a precarização da oferta do Ensino Médio no país. Para tanto, investigamos alguns dos artigos da Lei 13.415/2017 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

IVALDO PIOLLI é professor da Faculdade de Educação da Unicamp e líder do Grupo de Estudos Trabalho, Saúde e Subjetividade (NETSS/FE/Unicamp).

MAURO SALA é professor de Sociologia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), campus de Hortolândia.

Médio (Brasil; MEC; CNE, 2018a), especialmente os que tratam da organização dos itinerários formativos, dos arranjos curriculares e do itinerário de formação técnica e profissional. A partir da análise das leis e resoluções nacionais, buscamos apreender o processo de implementação dessa reforma na rede estadual paulista.

Por fim, apresentamos algumas reflexões sobre o tema da qualificação e da profissionalização no currículo do Ensino Médio, impregnado pela supervalorização do empreendedorismo e da empregabilidade, apontando para os elementos que devem vir a contribuir para uma formação desigual da força de trabalho e, consequentemente, para o aprofundamento da dualidade estrutural.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO, GOLPE INSTITUCIONAL E OUTRAS REFORMAS

Como ação organizada do Estado, toda política educacional – de forma mais ou menos direta e explícita – formaliza e materializa uma determinada concepção de educação e de sociedade. A reforma do Ensino Médio também tem a sua. Essa reforma não é simplesmente o modo mais eficaz de se organizar um Ensino Médio em crise, como se ela fosse neutra, racional ou simplesmente necessária. Ela é também um projeto de educação e de sociedade que formaliza e materializa interesses próprios: os interesses do capital no momento de sua crise. Desse modo, não é casual que a reforma do Ensino Médio tenha sido imposta por medida provisória menos de um mês após a consolidação do

golpe institucional (MP 746/2016), sendo depois aprovada no Congresso Nacional (Lei nº 13.415/2017), na esteira de tantas outras reformas, como a Emenda Constitucional 95, que congelou os gastos públicos diretos, a reforma trabalhista, a ampliação da terceirização e a reforma da Previdência. Todas essas reformas fazem parte de um único e mesmo processo: a tentativa de recuperação do ciclo de acumulação capitalista, descarregando o peso da crise econômica nas costas dos trabalhadores e da juventude.

No fim das contas, o que esse conjunto de reformas deixa claro é que a burguesia e seus representantes no Estado sempre entenderam de maneira própria as relações que educação e trabalho têm para a reprodução do modo de produção capitalista, onde a perda de direitos e o aumento da exploração do trabalho precisam vir acompanhados de uma rearticulação do processo de formação da força de trabalho, adaptando-o a essa “nova” realidade.

Portanto, é no quadro das saídas capitalistas para a crise que precisamos situar a atual reforma do Ensino Médio, buscando apreender o conteúdo e a forma de adaptação da educação ao processo de precarização geral do trabalho que vivenciamos nas últimas décadas e que foi intensificado pela crise capitalista e com as contrarreformas impostas pelo golpe institucional e pelo governo Bolsonaro. Este projeto de educação e sociedade, encabeçado pelo empresariado e pelo setor privado da educação, no entanto, já guia as políticas educacionais desde antes de 2016. Entretanto, a partir de 2016, certos reformadores empresariais, representados por diversas organizações sociais priva-

das, e que desde antes já orbitavam o MEC, aceleraram reformas que ampliaram as possibilidades de acesso aos fundos públicos pelo setor privado-mercantil, em plena sintonia com os princípios historicamente defendidos pela Organização Mundial do Comércio (OMC). Essas forças do mercado, que se ocuparam da agenda educacional brasileira e vieram ganhando força com as novas regulações e medidas fixadas desde a década de 1990, dentro do projeto de reforma do Estado conforme os critérios da Nova Gestão Pública, ganharam ainda mais protagonismo.

Sob tais critérios, foi-se implementando um novo marco regulatório que deu condições para a maior flexibilização das parcerias público-privadas e da privatização no âmbito das políticas públicas. Portanto, trata-se de um processo que antecede ao ano de 2016 e que foi consolidando em nosso país o projeto disseminado pelos organismos internacionais, cuja hegemonia se deu a partir do discurso do consenso, do “interesse comum” e da “conciliação de classes” (Neves, 2005; Souza, 2020), mas que sofreu um impulso ainda maior quando essa conciliação se rompeu pela direita.

Tal projeto tem como centro a melhoria da qualidade e da gestão e uma concepção de educação dirigida para a formação de capital humano, com a profissionalização e flexibilização crescentes do currículo e seu vínculo direto com as práticas de gestão centradas numa concepção de qualidade a na melhoria de indicadores e posições em *rankings*, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Está vinculado ao Movimento Global da Reforma Educacional (Sahlberg, 2016), tendo como centro difusor, sobretudo para

os países situados na periferia do capitalismo, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os órgãos de financiamento internacional como Bird e Banco Mundial¹.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DUALIDADE ESTRUTURAL

A reforma do Ensino Médio, instituída primeiro por medida provisória e depois formalizada na Lei nº 13.415/2017, alterando dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estabeleceu a divisão do Ensino Médio em duas partes: uma de formação geral e comum para todos os estudantes, regida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outra referente aos chamados itinerários formativos.

Segundo podemos ler na LDBEN reformada, “a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, Art. 35-A, § 5º). Ou seja, a formação geral e comum para todos os estudantes será de, no máximo, 1.800 horas, o que significa uma redução de carga horária da formação básica, que antes da reforma deveria ter, no mínimo, 2.400 horas. Considerando que a LDBEN passa a estabelecer que o ano letivo deverá atingir 1.000 horas anuais nos próximos anos, podemos considerar que a

¹ Para compreensão mais detalhada desse processo recomendamos a leitura de Freitas (2018).

formação geral e comum no Ensino Médio será de, no máximo, 60% da sua carga horária total. O restante da carga horária do Ensino Médio será composto com os chamados itinerários formativos. Assim:

“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” (Brasil, 1996, Art. 36).

A Base Nacional Comum Curricular “definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas” (Brasil, 1996, Art. 35-A). Já os itinerários formativos, “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares”, serão organizados em cinco áreas de especialização: “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, 1996, Art. 36).

É importante notar que quatro dos cinco itinerários formativos coincidem com as áreas de conhecimento da BNCC. Apenas o itinerário de formação técnica e profissional não consta nas áreas que definem os “direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio”. Embora for-

malmente todos os itinerários habilitem todos os estudantes a prosseguirem seus estudos na Educação Superior, devemos dizer que, a depender do itinerário cursado, esses estudantes não terão as mesmas possibilidades de ingresso nos cada vez mais concorridos exames seletivos. Assim, os estudantes que cursarem o itinerário de formação técnica e profissional terão maiores dificuldades de acesso à Educação Superior, visto que o processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação “considerará as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996, Art. 44, § 3º), já que a carga horária destinada a essas “habilidades e competências” será limitada a, no máximo, 1.800 horas. Já os estudantes que seguirem os outros itinerários terão uma carga horária superior destinada às “habilidades e competências”, que serão exigidas nos exames de ingresso à Educação Superior e que, embora de maneira fragmentada, atingirão todas as 3 mil horas da carga horária mínima estabelecida para o Ensino Médio nos próximos anos.

A regulamentação da reforma do Ensino Médio foi orientada pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 21/11/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em conjunto com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 17/12/2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), formuladas sob a batuta do setor empresarial.

Se a Resolução CNE/CEB nº 4 define a BNCC do Ensino Médio como “o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio” (Brasil;

MEC; CNE, 2018b, Art. 1º, § 1º), o artigo 6º da Resolução CNE/CEB nº 3 define os itinerários formativos como

“cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 6º, III).

Esse “ou” que aparece nessa definição não é casual. Ele expressa que a escolha desse ou daquele itinerário não é apenas uma opção entre caminhos formativos distintos, mas de destinos duais e excludentes: *ou* para “aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos *ou* para o mundo do trabalho”.

A definição que a Resolução CNE/CEB nº 3 dá a cada itinerário deixa bastante clara essa distinção. Todos os quatro itinerários coincidentes com as áreas de conhecimento da BNCC são definidos como “aprofundamento de conhecimentos estruturantes” de cada área “para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, I a IV). Apenas na definição do itinerário de formação técnica e profissional essa formulação não aparece, sendo substituída por “desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho” (Art. 12, V).

Desse modo, restabelece-se, de maneira explícita, a dualidade escolar, com uma

escolarização voltada para “aprofundamento dos conhecimentos e preparação para o prosseguimento dos estudos”, com “aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho”, e uma outra formação voltada para a “qualificação profissional”, objetivando a “habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, V).

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR E A POSSIBILIDADE DE ESCOLHA

Um dos princípios que regem essa reforma é “fomentar alternativas de diversificação e flexibilização curriculares, pelas unidades escolares, que ampliem as opções de escolha pelos estudantes” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 20, III). Por isso, teremos uma Base Nacional Comum Curricular, com no máximo 1.800 horas, a ser complementada por itinerários formativos diversificados nos quais, depois de “atendidos todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC-EM, as instituições escolares, redes de escolas e seus respectivos sistemas de ensino poderão adotar formas de organização e propostas de progressão que julgarem necessárias” (Brasil; MEC; CNE, 2018b, Art. 1º, § 2º). O total da carga horária do Ensino Médio (BNCC + itinerário formativo) deve atingir 3 mil horas nos próximos anos. A reforma

do Ensino Médio também prevê o aumento da jornada anual para 1.400 horas, totalizando 4.200 horas, embora não tenha estabelecido nenhum prazo para se concretizar essa meta (Brasil, 1996, Art. 24, § 1º).

A diversificação e flexibilização curricular aparecem associadas à ampliação das opções de escolha pelos estudantes. Entretanto, a oferta dos itinerários não está vinculada à demanda apresentada pelos jovens que frequentam a escola, mas às “possibilidades estruturais e de recursos das instituições ou redes de ensino” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, § 8º), onde “os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município, em áreas distintas, permitindo-lhes a escolha, dentre diferentes arranjos curriculares, atendendo assim à heterogeneidade e pluralidade de condições, interesses e aspirações” (Art. 12, § 6º).

Desse modo, dos cinco itinerários já apresentados no texto da reforma, cada município é obrigado a oferecer apenas dois, o que é um limitador objetivo no discurso da escolha que fundamenta a proposta. Além disso, “os sistemas de ensino devem estabelecer o regramento do processo de escolha do itinerário formativo pelo estudante” (Art. 12, § 10º), o que significa que poderá haver processos seletivos para o acesso a esse ou aquele itinerário, o que limita duplamente a escolha dos estudantes. No fim das contas, o discurso da escolha escolar corre um sério risco de se tornar uma simples imposição das trajetórias disponíveis, dependente muito mais da “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Art. 12, § 5º) do que do interesse dos estudantes.

Devemos considerar que a flexibilidade e a possibilidade de escolha pelos estudantes também esbarram em dados da realidade, que impõem limites à reforma e, ao mesmo tempo, podem aprofundar a dualidade pela fragmentação e precarização da oferta do Ensino Médio no país. Os dados do Censo Escolar de 2017 apontavam para o fato de 41,9% das escolas do Brasil trabalharem em turno triplo e 53% dos municípios do país possuírem apenas uma escola de Ensino Médio regular ou profissionalizante. Se contarmos os municípios que só dispõem de uma escola de Ensino Médio regular, estamos falando de 55% dos municípios brasileiros (OESP, 2017). Diante de tal realidade, a saída encontrada pelos propositores da reforma do Ensino Médio foi a parceria com instituições e empresas privadas e a educação a distância (EaD).

A Resolução CNE/CEB nº 3 estabelece que, para “garantir a oferta de diferentes itinerários formativos”, “podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino”, inclusive privadas, desde que “previamente credenciadas pelos sistemas de ensino” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, § 9º). Mais adiante, no Artigo 17 da mesma resolução, o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica situam que parte das atividades a serem desenvolvidas pelos estudantes pode ser realizada a distância. Segundo a Resolução CNE/CEB nº 3, 20% da carga horária total do Ensino Médio diurno e 30% do noturno podem ser dados em EaD (Art. 17, § 15º). Essas porcentagens em EaD podem incidir tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos

do currículo, embora a resolução diga que o EaD deve ser, preferencialmente, oferecido no itinerário formativo (Art. 17, § 15º). Na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), até 80% da carga total do curso pode ser em EaD (Art. 17, § 5º). Se o EaD for adotado apenas na oferta dos itinerários formativos, essa modalidade de educação poderá ocupar 600 horas no diurno e 900 horas no noturno, ou seja, de 50% a 75% da carga horária total, que seria de cerca de 1.200 horas. Na EJA, o ensino presencial pode se tornar mínimo ou quase inexistente.

Além daqueles itinerários previstos, a reforma do Ensino Médio abre a possibilidade, “a critério dos sistemas de ensino”, de criação de itinerários formativos integrados, “que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e dos itinerários formativos” (Brasil, 1996, Art. 36, § 3º). Desse modo, os itinerários formativos integrados “podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, § 3º). Apesar de o texto da reforma abrir a possibilidade desse itinerário integrado, ele não estabelece nenhum tipo de obrigatoriedade no seu oferecimento. O que faz é garantir salvaguardas ao setor privado da educação e aos nichos de ensino destinados à classe média e à elite, já que essas combinações e arranjos curriculares integrados poderão garantir a oferta de um Ensino Médio mais próximo do antigo propedêutico com uma carga horária mais elevada.

O ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL E A DUALIDADE DA DUALIDADE

Se a distinção entre os quatro itinerários das áreas da BNCC e o itinerário de formação técnica e profissional expressa a separação entre uma escolarização voltada para o “aprofundamento dos conhecimentos e preparação para o prosseguimento dos estudos”, visando à “aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho”, e uma outra voltada para a “qualificação profissional”, objetivando uma “habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações”, temos que ter claro que a lógica da flexibilização e diversificação também se reproduz no interior desses caminhos formativos.

No caso do itinerário de formação técnica e profissional, os “diferentes arranjos curriculares” acabam por desenhar um subsistema de distinção, que podemos chamar de uma dualidade na dualidade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio estabelecem que:

“Na organização do itinerário de formação técnica e profissional podem ser ofertadas tanto a habilitação profissional técnica quanto a qualificação profissional, incluindo-se o programa de aprendizagem profissional em ambas as ofertas” (BRASIL; MEC; CNE, 2018a, Art. 15).

Quando o texto da resolução diz que a formação técnica e profissional pode ser

“tanto a habilitação profissional quanto a qualificação profissional”, supõe-se que podem ser ofertadas duas formas distintas de se cumprir esse itinerário formativo. E de fato assim é. *Habilitação profissional e qualificação profissional* são duas formas diferentes de oferecimento de cursos profissionalizantes em nível médio.

No site do MEC² podemos ler claramente essa distinção, onde a habilitação profissional técnica de nível médio é apresentada da seguinte forma:

“Cursos que habilitam para o exercício profissional em função reconhecida pelo mercado de trabalho (Classificação Brasileira de Ocupações – CBO), a partir do desenvolvimento de saberes e competências profissionais fundamentados em bases científicas e tecnológicas. Promovem o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços.

Denominados de cursos técnicos, destinam-se a pessoas que tenham concluído o Ensino Fundamental, estejam cursando ou tenham concluído o Ensino Médio. É importante ressaltar que para a obtenção do diploma de técnico é necessária a conclusão do Ensino Médio. Com carga horária variando entre 800, 1.000 e 1.200 horas, dependendo da respectiva habilitação profissional técnica, podem ser estruturados com diferentes arranjos curriculares,

possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica”.

Então, habilitação profissional é o que tradicionalmente chamamos de “curso técnico”, o qual, regido pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, tem uma carga horária entre 800 e 1.200 horas. Por outro lado, os cursos de qualificação profissional são definidos pelo MEC como

“cursos que se integram à organização curricular de uma Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio (curso técnico), compondo o respectivo itinerário formativo aprovado pelo sistema de ensino. Também chamados de unidades ou módulos, correspondem a saídas intermediárias do plano curricular com carga horária mínima de 20% do previsto para a respectiva habilitação. São destinados a propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho”.

A partir dessas definições, vemos que a qualificação profissional é apresentada como uma “saída intermediária” aos cursos de habilitação profissional, também denominados de cursos técnicos e que possuem como exigência 20% da carga total de um curso técnico ou habilitação profissional. Enquanto um curso técnico tem de 800 a 1.200 horas, um curso de qualificação profissional pode ter apenas 160 ou 200 horas de formação. Assim, fica claro que o próprio itinerário de formação técnica e profissional terá, pelo menos, dois caminhos que não são

2 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cursos-da-ept/cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio>. Acesso em: 11/11/2020.



apenas distintos, mas hierarquicamente desiguais. Por isso o CNE e a CEB já previram que esse “itinerário formativo possibilita a concessão de certificados intermediários de qualificação profissional técnica, desde que seja estruturado e organizado em etapas com terminalidade, segundo os interesses dos estudantes, as possibilidades das instituições e redes de ensino, as demandas do mundo do trabalho e a relevância para o contexto local” (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 15, § 4º) e que “os itinerários de formação técnica e profissional podem compreender a oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional, desde que articulados entre si” (Art. 15, § 5º).

Temos que ter claro que o itinerário técnico e profissional não se confunde com o oferecimento de cursos técnicos, ou de habilitação profissional técnica de nível médio, mas que poderá ser oferecido por diferentes arranjos e saídas intermediárias que significarão um aligeiramento da formação profissional de parte dos nossos jovens. Desse modo, os estudantes poderão cumprir o itinerário de formação técnica e profissional fazendo vários pequenos cursos de qualificação profissional que não busquem promover “o desenvolvimento da capacidade de aprender e empregar novas técnicas e tecnologias no trabalho e compreender os processos de melhoria contínua nos setores de produção e serviços”, como os cursos técnicos, mas que objetivem apenas “propiciar o desenvolvimento de competências básicas ao exercício de uma ou mais ocupações reconhecidas no mercado de trabalho” em cursos curtos de qualificação profissional.

A IMPLEMENTAÇÃO DO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL PAULISTA

Já é longa a trajetória da reforma do Ensino Médio desde a apresentação da Medida Provisória nº 746, em setembro de 2016. De lá para cá, a reforma do Ensino Médio foi aprovada no Congresso Nacional, em fevereiro de 2017, e passou por normatização do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, em novembro e dezembro de 2018. Mas como a reforma estabelece a divisão do Ensino Médio entre uma Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos, sua implementação dependia e estava condicionada à homologação da BNCC pelo Ministério da Educação, o que também ocorreu em dezembro de 2018. Desse modo, a Lei 13.415/2017 definiu que

“os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...], no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 2017, Art. 12).

Mesmo que consideremos um certo descompasso no ritmo de implementação da reforma, a aplicação da nova LDBEN alterada pela Lei 13.415/2017 deve acontecer nos próximos anos, o que impactará,

sobretudo, os sistemas estaduais, que são os principais responsáveis pelo oferecimento dessa etapa da Educação Básica. Nesse sentido, acompanhar os primeiros passos da implementação da reforma é fundamental para compreendermos as mudanças no Ensino Médio e como isso impacta na formação da juventude trabalhadora.

Um dos estados que estão mais avançados na regulamentação e implementação dos dispositivos da reforma do Ensino Médio em seu sistema próprio é São Paulo. Por isso, mostraremos a seguir os caminhos que os “diferentes arranjos curriculares” estão tomando para o oferecimento do itinerário de formação técnica e profissional na rede paulista.

O estado de São Paulo começou a implementação do itinerário técnico e profissional antes mesmo de ter fixado as normas relativas ao currículo do Ensino Médio de seu sistema de ensino no Conselho Estadual de Educação (CEE/SP), que se deu em agosto de 2020 durante a pandemia, ou seja, num momento em que todas as escolas do estado de São Paulo se encontravam fechadas devido às medidas sanitárias. O governo paulista começou a implementar o itinerário de formação técnica e profissional na rede estadual antes mesmo de definir como seria a implementação da BNCC no estado³.

Assim, ainda no primeiro semestre de 2019, o governo João Doria (PSDB) apre-

3 Após a entrega deste artigo, o governo paulista publicou a Resolução 85, de 19 de novembro de 2020, que estabelece a organização curricular dos ensinos Fundamental e Médio, o que dá mais um passo na implementação da reforma do Ensino Médio conforme estamos apontando.

sentou um projeto chamado Novotec, com “opções de cursos técnicos e profissionalizantes aos estudantes do Ensino Médio das escolas estaduais paulistas”, segundo propaganda em seu site⁴. Como consta nos materiais de divulgação do novo currículo paulista, o Novotec representa a implementação do itinerário técnico e profissional da reforma do Ensino Médio, dividindo-se em quatro modalidades: o Novotec Integrado, com “curso técnico integrado às suas aulas e disciplinas do Ensino Médio, tudo no mesmo período que você estuda”; o Novotec Expresso, com “cursos de 200 aulas realizados em um semestre presencialmente, para jovens de todos os anos do Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, regular ou EJA”; o Novotec Móvel, com “cursos [que] vão até você em unidades móveis, com duração de até 100 horas realizados em até um mês”; e o Novotec Virtual, onde a formação “é realizada *on-line*, por uma plataforma moderna da Universidade Virtual do Estado de São Paulo. Com módulos tutorados de 100 horas, nas modalidades semipresencial e totalmente *on-line*”.

Dessas quatro modalidades, apenas o Novotec Integrado oferecerá cursos técnicos, ou habilitação profissional técnica de nível médio. Todas as outras três modalidades oferecerão cursos curtos de qualificação profissional, com duração de 100 a 200 horas de formação⁵. Também temos

que notar que o governo paulista já se vale do disposto no texto da reforma do Ensino Médio nacional, que permite que parte da formação seja dada a distância (Brasil, 1996, Art. 36, §11, VI), pelo Novotec Virtual.

O governo iniciou seu programa em 2019 oferecendo “5,4 mil vagas do Ensino Médio integrado com o Técnico em seis aulas diárias”; 23 mil vagas em “cursos de curta duração (200 horas) para qualificação profissional” pelo Novotec Expresso; 1,5 mil vagas também em “cursos de curta duração (200 horas) para qualificação profissional” pelo Novotec Móvel; e 3 mil vagas em cursos de 200 e 400 horas oferecidos a distância pelo Novotec Virtual⁶. Desse modo, vemos que no primeiro ano de implementação do Novotec houve uma clara predominância dos cursos curtos de qualificação profissional em detrimento da formação técnica. Temos que ter claro que essa disparidade não foi apenas a dificuldade inerente à implementação de um novo programa. Ela é a própria meta.

Quando olhamos o Projeto de Plano Plurianual (2020-2023)⁷, enviado pelo governador João Doria para a Assembleia Legislativa, percebemos claramente que a finalidade do Novotec é o oferecimento em massa de cursos curtos de qualificação profissional, e não de cursos técnicos. Em seu Projeto de Plano Plurianual (2020-2023), o governo propôs oferecer 938 mil

4 Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br>. Acesso em: 7/11/2020.

5 Vale notar que há algum tempo, quando escrevemos sobre o Novotec, os cursos de qualificação profissional eram apresentados com carga horária entre 200 e 400 horas.

6 Disponível em: <https://www.saopaulo.sp.gov.br/ultimas-noticias/governo-de-sp-lanca-programa-de-ensino-tecnico-profissionalizante-novotec/>. Acesso em: 7/11/2020.

7 Disponível em: <http://www.ppa.sp.gov.br/ppa2023/ProjetoLei>. Acesso em: 11/11/2020.

vagas em cursos curtos de qualificação profissional e 23 mil em cursos técnicos pelo Novotec. Enquanto uma habilitação profissional técnica de nível médio tem entre 800 e 1.200 horas de formação, um curso de qualificação profissional tem exigência de 20% dessa carga horária, o que significará uma formação profissional aligeirada para a grande maioria dos jovens que se formarem pelo programa⁸. A meta do governo é ter 400 mil matrículas por ano até 2022, ou cerca de 30% das matrículas do Ensino Médio da rede estadual paulista.

Com a aprovação do novo currículo paulista alinhado à BNCC, o Novotec vai valer como carga horária do Ensino Médio.

“A partir de 2021, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, os cursos de duração mais curta poderão contar para a carga horária desta etapa do ensino. Isso significa que ao fazer um curso do Novotec o estudante poderá descontar a carga horária do Ensino Médio Regular.”

Desse modo, o governo paulista irá implementar plenamente o itinerário de

8 Numa consulta recente ao site do programa, notamos que a carga horária de várias modalidades apareceram alteradas em relação a outras consultas feitas anteriormente. Não sabemos se essa alteração passará a ser a nova conformação do programa ou se são mudanças conjunturais devido à pandemia. De qualquer modo, vale marcar que, no site do programa, o Novotec Expresso passou a oferecer “cursos semipresenciais com duração de 90 horas”; o Novotec Móvel, “cursos intensivos, de até 100 horas, oferecidos em até 30 dias”; e o Novotec Virtual, “cursos de qualificação profissional de 80 h”. Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br/Modalidades#Movel>. Acesso em: 7/11/2020.

formação técnica e profissional dentro da estrutura da reforma, onde a formação geral, a parte destinada à BNCC, cede espaço para os itinerários formativos, que nesse caso terão grande peso para os cursos curtos de qualificação profissional em detrimento de cursos técnicos.

É importante dizer também que, além da preferência pelos cursos curtos de qualificação profissional e o recurso do ensino a distância, o governo paulista também já inicia uma série de parcerias⁹ com instituições privadas para o oferecimento de cursos pelo Novotec, o que demonstra que o governo Doria também não perdeu tempo para seguir o caminho da privatização aberto pela reforma (Brasil, 1996, Art. 36, §11, III, V e VI).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROFISSIONALIZAÇÃO, A QUALIFICAÇÃO E A IDEOLOGIA

O predomínio de cursos curtos de qualificação profissional em detrimento de cursos técnicos na implementação do itinerário de formação técnica e profissional evidencia o sentido da profissionalização que a reforma do Ensino Médio vem a promover: uma profissionalização rápida para a realização de trabalhos simples e cada vez mais precários.

Além disso, também temos de notar que os conteúdos dessas qualificações são bastante discutíveis. Assim, com a proposta de haver “diferentes formatos de oferta de

9 Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br/parcerias>. Acesso em: 11/11/2020.

cursos de nível médio, garantindo qualificação e habilitação profissional aos jovens, com vistas à empregabilidade, emancipação financeira e empreendedorismo”¹⁰, no site do programa estão atualmente disponíveis nove cursos técnicos pelo Novotec Integrado e 11 cursos curtos de qualificação profissional pelo Novotec Expresso. Destes, seis cursos do Novotec Integrado e seis do Novotec Expresso estão concentrados no eixo tecnológico de “Gestão e Negócios”. Os outros cursos se dividem entre os eixos de “Economia Criativa”, “Informação e Comunicação” e “Produção Cultural e Design”.

Se lembrarmos que tanto a Resolução CNE/CEB nº 3 (Brasil; MEC; CNE, 2018a, Art. 12, §2º, IV) quanto a Deliberação CEE/SP 186/2020 (São Paulo; Seduc; CEE/SP, 2020, Art. 11, IV) estabeleceram o empreendedorismo como um dos “eixos estruturantes” dos itinerários formativos, podemos ver o peso que esse ideário da gestão, negócios e empreendedorismo assume na realização do itinerário de formação técnica e profissional.

Seguindo a indicação de István Mészáros (2002, p. 263) de que, “além da reprodução, em escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de *valores* no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos”, podemos pensar como esses dois elemen-

tos se articulam na formação proposta e como isso indica as reais necessidades do mercado de trabalho. Entretanto, não podemos entender a articulação desses elementos como um todo homogêneo. O que se desenha é um processo de formação desigual e combinada da força de trabalho para um mercado de trabalho heterogêneo que, como aponta Ricardo Antunes (2000, p. 62), “ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a qualificação do trabalho, desenvolve-se também intensamente um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que *superqualifica* em vários ramos produtivos e desqualifica em outros”.

O que se expressa, segundo Acácia Kuenzer (2005), é uma “polarização das competências”. Por isso a reforma do Ensino Médio tem seu eixo na “distribuição desigual e diferenciada, tanto da educação escolar quanto da formação profissional, para atender às demandas de um novo regime de acumulação” (Kuenzer, 2017, p. 339). Para a autora, numa sociedade atravessada pela microeletrônica e por outras tecnologias, há maior exigência da capacidade de trabalhar intelectualmente, o que demanda a expansão da escolarização, tanto em nível básico quanto superior, “acompanhada da capacitação contínua para atender às novas demandas do mercado de trabalho”. A questão a ser discutida é saber “para quem e com que qualidade essa expansão deve se dar” (p. 339).

Desse modo, “se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de

10 Disponível em: <http://www.novotec.sp.gov.br/Modalidades#Move1>. Acesso em: 11/11/2020.

qualificação dos trabalhadores” (Kuenzer, 2017, p. 340). A “diversificação e flexibilização” da formação proposta pela reforma do Ensino Médio vêm a coincidir com “a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas” (p. 340), desmascarando o discurso que apontaria para a necessidade geral de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente. Assim, a reforma do Ensino Médio, “ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento” (p. 341).

A questão é perceber que no quadro dessa distribuição “desigual e diferenciada” predomina na relação trabalho-educação, não o exercício de “trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização”, mas sim o uso de “conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada, e [que] são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento” (Kuenzer, 2017, p. 341). Quando olhamos o grande predomínio da oferta de cursos curtos de qualificação profissional, em detrimento tanto da formação geral quanto da formação técnica, percebemos claramente como a reforma do Ensino Médio responde à predominância desses trabalhos de “natureza simples e desqualificada”.

É nesse sentido que o mercado de trabalho, que caminha principalmente para a

desvalorização e desqualificação do trabalho, passa também a exigir certa desvalorização e desqualificação da educação; desvalorização e desqualificação que políticas como a reforma trabalhista, a ampliação da terceirização e a reforma da Previdência, por um lado, e a emenda constitucional e a reforma do Ensino Médio, por outro, tendem a agravar.

Por outro lado, a desvalorização do conteúdo do trabalho acaba por demandar uma supervalorização dos elementos ideológicos na formação da juventude trabalhadora, como vimos pelo exemplo do Novotec. Essa supervalorização do empreendedorismo, da formação voltada para gestão e negócios, para a empregabilidade, desvela um novo sentido para a profissionalização, onde “importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade” (Kuenzer, 2017, p. 341), ou, para dialogar com Christian Laval, o sentido da profissionalização se transforma, não estando mais vinculado apenas a uma especialização articulada a um posto de trabalho, “mas a ‘atitudes’ e a ‘socialização’ na empresa” (Laval, 2004, p. 79).

Desse modo, e por fim, expressa na “diferenciação e flexibilização curricular” e na lógica da “polarização das competências”, a articulação educação e trabalho como prevista na reforma do Ensino Médio acaba por oferecer, para a maioria da juventude trabalhadora, apenas uma formação rápida, superficial e, acima de tudo, precária.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo, 2000.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11/11/2020.
- BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 11/11/2020.
- BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/MPV/mpv746.htm. Acesso em: 11/11/2020.
- BRASIL; MEC; CNE. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018a. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=102481-rceb003-18&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 11/11/2020.
- BRASIL; MEC; CNE. Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018b. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 11/11/2020.
- FREITAS, L. C. de. *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. São Paulo, Expressão Popular, 2018.
- KUENZER, A. Z. "Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho", in J. C. Lombardi; D. Saviani & J. L. Sanfelice (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, Autores Associados, 2005.
- KUENZER, A. Z. "Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível". *Revista Educação e Sociedade*, v. 38, n. 139. Campinas, abr.-jun./2017, pp. 331-54.
- LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina, Planta, 2004.
- NEVES, L. M. W. "A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia", in L. M. W. Neves. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo, Xamã. 2005.
- MÉSZÁROS, I. *Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo, Boitempo, 2006.
- OESP. "Reforma do Ensino Médio esbarra em falta de estrutura e recursos", 2017 Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,reforma-do-ensino-medio-esbarra-em-falta-de-estrutura-e-recursos,70001824448>. Acesso em: 25/8/2020.
- PIOLLI, E.; SALA, M. "O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista". *Crítica Educativa*, v. 5, n. 1. Sorocaba, jan.-jun./2019, pp. 183-98.
- PIOLLI, E.; SALA, M. "Itinerário técnico e profissional na reforma do Ensino Médio paulista: dualidade e dualidade da dualidade". *Ideias de Esquerda*, 9/8/2020.

SAHLBERG, P. "The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling", in K. Mundy et al. (eds.). *The handbook of global education policy*. New Jersey, Wiley-Blackwell, 2016, pp. 128-44.

SÃO PAULO; SE; CEE. Resolução de 3-8-2020. Homologando, com fundamento no artigo 2º da Lei Federal 10.403, de 6-7-1971, a Deliberação CEE 186/2020, que "Fixa normas relativas ao Currículo Paulista do Ensino Médio para a rede estadual, rede privada e redes municipais que possuem instituições vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, e dá outras providências".

SOUZA, I. "A pedagogia gerencialista do capital: neoliberalismo, empresariamento e mercadorização da educação 'pública'-estatal". Tese de doutorado. Campinas, Faculdade de Educação da Unicamp, 2020.