



A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

Simone Santos Kuhn¹
Jônatas da Costa Brasil de Borba²

RESUMO

Este ensaio analítico objetiva refletir acerca da implementação da reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (REERS), considerando a intercorrência do ensino remoto emergencial devido à pandemia da COVID-19. Para isso, são apresentados conhecimentos produzidos a partir da experiência docente em Educação Física no ensino remoto e de um estudo de caso etnográfico realizado em escolas-piloto da reforma do Ensino Médio. Diante das dificuldades enfrentadas, as escolas públicas estaduais não têm condições de ofertar a parte diversificada do novo modelo curricular, o que poderá ser suprido por empresas do mercado educacional por meio de financiamentos garantidos por recursos públicos. Portanto, as mudanças propostas pela reforma do Ensino Médio atendem a interesses privatistas, o que também se verifica nas medidas tomadas para a oferta do Ensino Remoto Emergencial na REERS.

Palavras-chave: Ensino Médio; Reforma do Ensino Médio; Ensino Remoto Emergencial; Educação Física.

HIGH SCHOOL REFORM AND EMERGENCY REMOTE EDUCATION IN THE RIO GRANDE DO SUL STATE EDUCATION NETWORK

ABSTRACT

This analytical essay aims to reflect on the implementation of the reform of secondary education in the State Education Network of Rio Grande do Sul (REERS), considering the interoccurrence of emergency remote education due to the COVID-19 pandemic. For this, knowledge produced from the teaching experience in Physical Education in remote education is presented, and from an ethnographic case study carried out in pilot schools of the High School reform. Given the difficulties faced, state public schools are unable to offer the diversified part of the new curricular model, which can be supplied by companies in the educational market through financing guaranteed by public resources. Therefore, the changes proposed by the Secondary Education reform serve privatist interests, which is also verified in the measures taken to offer Emergency Remote Education at REERS.

Keywords: High School; High School Reform; Emergency Remote Learning; Physical Education.

¹ Mestra em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS); Professora de Educação Física nas Secretarias Municipais de Educação de Gravataí e de Porto Alegre.

² Doutor em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH/UFRGS); Supervisor Escolar na Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul; Professor de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Camaquã/RS.

REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y EDUCACIÓN REMOTA DE EMERGENCIA EN LA RED DE EDUCACIÓN ESTATAL DE RIO GRANDE DO SUL

RESUMEN

Este ensayo analítico tiene como objetivo reflexionar sobre la implementación de la reforma de la educación secundaria en la Red Estatal de Educación de Rio Grande do Sul (REERS), considerando la interconurrencia de educación remota de emergencia por la pandemia COVID-19. Para ello, se presenta el conocimiento producido a partir de la experiencia docente en Educación Física en educación remota, y de un estudio de caso etnográfico realizado en escuelas piloto de la reforma de la escuela secundaria. Dadas las dificultades enfrentadas, las escuelas públicas estatales no pueden ofrecer la parte diversificada del nuevo modelo curricular, que puede ser suplido por empresas del mercado educativo a través de financiamiento garantizado con recursos públicos. Por tanto, los cambios propuestos por la reforma de Educación Secundaria atienden intereses privatistas, lo que también se verifica en las medidas tomadas para ofrecer Educación Remota de Emergencia en REERS.

Palabras clave: Escuela Secundaria; Reforma de la Escuela Secundaria; Educación Remota de Emergencia; Educación Física.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação Básica (EB), no Brasil, em especial o Ensino Médio (EM), tem sido construída sob fortes disputas econômicas, políticas e sociais de nível nacional e global, marcada por coronelismos, paternalismos e interesses privatistas, dentre outros. De acordo com Moll (2015), embora a arena seja complexa e com matizações, é possível identificar duas posições antagônicas que marcam essas disputas:

De um lado os que veem os jovens pobres como reles força de trabalho, carvão – como diria Darcy Ribeiro – para queimar na produção das mercadorias, reproduzindo o destino de seus pais e, para tanto, pouco importa para eles acesso e qualidade educacional, e de outro, aqueles que entendem que há de haver uma régua com padrões mínimos de dignidade, abaixo da qual ninguém deva viver, e que todos os jovens de nossa sociedade são portadores do direito à beleza da vida, à decência da moradia, ao acesso à educação, à cultura, ao esporte, às tecnologias e ao trabalho que educa e confere qualidade de vida para quem o faz, entre outras coisas (MOLL, 2015, p. 08).

A atual reforma do EM teve conhecimento público logo após o golpe de Estado ocorrido em 2016, inaugurando na história da escolarização brasileira o fato de uma reforma educacional ser instituída por meio de Medida Provisória (MP nº 746/2016). Nesta MP, houve uma tentativa de retirar os componentes Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia do currículo do EM.

Segundo Ferreti e Silva (2017), quatro elementos principais serviram como justificativas para a proposta de reforma do EM: (a) o baixo desempenho dos estudantes em Língua

Portuguesa e Matemática no Índice de Desenvolvimento da EB (IDEB); (b) a estrutura curricular com trajetória única, compreendendo 13 disciplinas consideradas excessivas e causadoras de desinteresse e de fraco desempenho escolar; (c) a necessidade de diversificar e de flexibilizar o currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA); (d) dados que demonstram que menos de 17% dos estudantes que concluem o EM acessam ao ensino superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional, o que justificou a introdução da possibilidade de oferta de um itinerário de formação técnica e profissional.

Tendo em vista os argumentos supracitados, a reforma do EM está pautada em duas providências de grandes proporções para as escolas: a ampliação da carga horária de 800 para 1400 horas anuais, a partir da implementação da política do EM em Tempo Integral, e a flexibilização curricular a partir da composição de uma parte comum do currículo de acordo com a BNCC e da oferta de Itinerários Formativos.

Cinco meses após sua publicação, a MP nº 746/2016 foi convertida na Lei nº 13.415/2017, provocando mudanças na LDB/1996, na lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da EB (FUNDEB), na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EM em Tempo Integral. Essa pressa em aprovar a lei da reforma do EM também pode ser observada pelo fato de esta lei ter determinado, no início de 2017, que deveria haver uma parte do currículo das escolas elaborada de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mas sem que esta estivesse concluída, pois a versão final da BNCC do EM foi publicada apenas em dezembro de 2018.

De acordo com Frigotto (2019), começando pela Emenda Constitucional nº 95/2016, que liquida a esfera pública e com ela os direitos humanos universais, e avançando com a reforma trabalhista, da educação, da previdência e administrativa, estão reeditados projetos neoliberais - que não haviam conseguido aprovar na década de 1990 - desengavetados pelos tecnocratas do governo Fernando Henrique Cardoso. Além disso, tem sido promovido o apagamento das políticas sociais e educacionais que vinham sendo discutidas e priorizadas a partir de 2003, cujas bases filosóficas e políticas visavam à formação integral do ser humano e à superação da dualidade de classes (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Na Rede Estadual de Ensino do RS (REERS), a política educacional apagada é a Proposta Pedagógica para o EM Politécnico. Esta proposta, iniciada em 2012, estava alinhada às reformulações presentes nas DCNEM/2012 e ao Programa EM Inovador, elaborados pelos

legisladores educacionais vinculados ao governo federal daquele período (FONSECA, 2016). No entanto, a partir de 2015, com a retomada de governos conservadores no RS, o EM Politécnico foi suprimido da REERS, de modo que outra proposta começou a ser implementada apenas em 2018, como desdobramento da Lei nº 13.415/2017.

No âmbito da REERS, pode ser constatada a mesma pressa nos processos de implementação da reforma do EM que houve nas deliberações do governo federal. Por exemplo, a Portaria nº 289/2019, de 27 de novembro de 2019, determinou uma matriz curricular para o Novo EM, que deveria iniciar em 2020, sem que existisse um Referencial Curricular Gaúcho para o EM (ainda em construção) para embasar a elaboração do currículo, e, sem nenhuma definição acerca dos itinerários formativos que preencheriam, aproximadamente, 40% da carga horária do Novo EM na REERS. Além disso, a partir de 2020, mesmo diante do inédito que a pandemia da COVID-19 e o decorrente Ensino Remoto Emergencial (ERE) representaram para as escolas, as mudanças curriculares não tiveram pausa, e o cronograma foi mantido, com previsão de que o Novo EM tenha início em todas as escolas da REERS no ano letivo de 2022.

Diante disso, o presente ensaio analítico objetiva refletir acerca da implementação da reforma do EM na REERS, considerando a intercorrência do ERE. Para isso, serão apresentados conhecimentos produzidos por meio da experiência docente em Educação Física na REERS, na modalidade de ERE, e de um estudo de caso etnográfico realizado em duas escolas-piloto da reforma do EM na REERS, ambas localizadas em Porto Alegre. Os conhecimentos dessa pesquisa foram produzidos por meio da análise de documentos, da observação participante, dos diários de campo, das entrevistas semiestruturadas e dos questionários, de modo que as participantes³ foram uma professora de EFI e a diretora em uma das escolas, e uma professora de EFI e a supervisora na outra escola.

DESDOBRAMENTOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REERS

Iniciando por doze escolas-piloto em 2018 e com previsão de implementação em todas as escolas no ano letivo de 2022, duas políticas foram desencadeadas pela reforma do EM na REERS: EM em Tempo Integral e Novo EM. A primeira, com início em 2018, voltada à ampliação da carga horária do EM de 800 para 1400 horas anuais, e a segunda, com início em 2019, voltada à flexibilização curricular do EM, por meio da BNCC e da oferta de itinerários formativos.

³ Por cuidados éticos, os nomes das participantes foram substituídos por nomes fictícios neste texto.

Quanto à política do EM em Tempo Integral, a permanência nas escolas por mais tempo, sem que os espaços escolares estejam adequados para tal, e sem que haja docentes suficientes e com formação adequada para trabalhar no modelo curricular proposto, tem sido motivo para que muitos estudantes abandonem as escolas pesquisadas e para que turmas sejam fechadas. Segundo a diretora Celina:

As matrículas caíram, as nossas turmas sempre eram no mínimo de 32 a 35 alunos. Tentávamos estabelecer o limite de 35, porque é o que a metragem das salas permite, e, ainda assim, tínhamos lista de espera. E agora sempre temos vagas sobrando, e tivemos que fechar turmas. Nós tínhamos 09 turmas de EM com tempo regular antes, e hoje estamos trabalhando com 07 turmas, todas com vagas sobrando (Diretora Celina, 21/09/2020).

Além disso, nas escolas pesquisadas, o financiamento público tem sido insuficiente para cumprir as exigências que estão ocorrendo. Conforme a diretora Celina e a supervisora Sônia:

Começamos o Integral com mil promessas e nenhuma delas foi cumprida [...] e assim ficamos desamparados, fazendo o melhor que podemos dentro das condições precárias que temos (Diretora Celina, 21/09/2020).

Tudo iniciou muito bem, recebemos dinheiro para a alimentação e as promessas de melhorias e incentivos para a educação nesse novo sistema. Mas o que ocorreu é que nós fizemos a nossa parte, mas em contrapartida os recursos ficaram nas promessas (Supervisora Sônia, 09/01/2021).

Quanto à política do Novo EM, a falácia a respeito da autonomia que as escolas teriam para a elaboração dos currículos, conforme suas condições e os interesses dos estudantes, deu lugar ao cumprimento de determinações. Embora, em 2019, tenham sido realizadas várias atividades para a construção do currículo do Novo EM nas escolas-piloto pesquisadas - simulando a participação das comunidades escolares - os processos foram todos conduzidos por meio de materiais elaborados previamente pela Secretaria da Educação (SEDUC/RS). Toda e qualquer escolha que docentes e estudantes fizeram a respeito dos itinerários formativos precisou ser modificada para se enquadrar nos “catálogos” elaborados e determinados pela SEDUC/RS. Segundo a professora Joana:

Mudar completamente de cara assim é um susto. A gente leva um susto, leva um baque: - Pum! Agora tu vais ter que trabalhar assim e te vira. Simplesmente foi uma coisa assim, vai ser assim e não tem o que fazer, sabe? Te moldas ao que tem e se não der, paciência. Mas é assim, tu vais ter que trabalhar nesse quadrado. É mais ou menos assim. É tempo, é matéria, é tudo, é muita coisa, e está bem confuso (Professora Joana, 14/12/2020).

Além disso, as escolas pesquisadas não teriam condições de oferecer mais do que um ou dois itinerários formativos em 2020 (prazo determinado pela SEDUC/RS), sendo que uma delas não teria como oferecer nenhum itinerário, pois não havia docentes suficientes para isso. Assim, o mínimo previsto em lei - pelo menos um itinerário formativo - está sendo transformado em máximo ofertado, se possível. De acordo com a diretora Celina:

Não é possível desenvolver plenamente um projeto dessa proporção sem espaços adequados: salas, quadras esportivas, laboratórios; e sem ter professor em sala de aula. Então, a gente não tem muitos espaços para poder realmente implantar um currículo atrativo, com uma aprendizagem consistente, tanto para essas disciplinas do integral, que é diversificado, quanto para um itinerário formativo (Diretora Celina, 21/09/2020).

Convém sublinhar que, segundo as participantes da pesquisa, foram convidadas para os projetos pilotos do EM em Tempo Integral e do Novo EM escolas que se encontravam em melhores condições financeiras e estruturais em relação à maioria das escolas da REERS. No entanto, na pesquisa realizada, ficou evidente que essas escolas não têm condições de atender às mudanças propostas, principalmente no que diz respeito à oferta dos itinerários formativos, pois não há recursos humanos e estruturais suficientes para isso. Considerando que essas são as escolas em melhores condições, o que restará às demais escolas da REERS, que deverão iniciar as mudanças em 2022?

A proposta de reforma do EM em questão abandona a ideia de formação integral que vinha sendo discutida no processo de elaboração de Documentos anteriores, para trabalhar apenas no plano da Educação em Tempo Integral (MOLINA NETO *et al.*, 2017). Ainda assim, com o aumento de 04 para 07 horas no tempo de permanência dos estudantes nas escolas, considerando as condições materiais em que a maioria delas se encontra, algumas medidas contraditórias ao congelamento de gastos (EC nº 95/2016) seriam necessárias, como a construção de novas escolas, a contratação de novos professores, a construção de refeitórios, a contratação de trabalhadores e de serviços dessa natureza (MOLINA NETO, *et al.*, 2017).

Considerando as evidências de pesquisa, ao indicarem que as escolas terão condições de oferecer quando possível apenas um único itinerário formativo, cai por terra todo o discurso de que será garantido que os estudantes possam escolher aprofundar os estudos de acordo com seus projetos de vida. Com a precarização que está posta, quando muito terão a chance de escolher entre cursar a parte diversificada permanecendo 07 horas diárias em escolas sem condições para a oferta de um currículo atraente, ou cursar o itinerário de formação técnica e profissional.

Com isso, será praticamente impossível manter tantos jovens nas escolas públicas, ainda mais com a maior parte da carga horária destinada aos itinerários formativos, pois a parte comum do currículo estará limitada ao máximo de 1800 horas do total do EM, podendo ser reduzida a critério dos sistemas de ensino. Nesse sentido, não haverá ampliação, mas redução da carga horária da EB no nível do EM, pois a parte comum do currículo (na qual estarão presentes os componentes curriculares de todas as Áreas do Conhecimento) deixará de ter 800 e passará a ter, no máximo, 600 horas anuais.

Assim, o fracasso das escolas na oferta dos itinerários formativos, principalmente o de formação técnica e profissional, abre espaços para a iniciativa privada, pois, diante da impossibilidade de oferta pelas escolas públicas, não faltarão argumentos para justificar as parcerias público-privadas que estão previstas. Conforme Lei nº 13.415/2017:

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput [Itinerário de Formação Técnica e Profissional], realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, Art. 4º).

Assim, abre-se o caminho para que as parcerias público-privadas assumam a oferta do itinerário de formação técnica e profissional, além da Educação a Distância (EAD), ou seja, para que se cumpra o projeto de favorecimento do mercado educacional, por meio da ampliação do financiamento de instituições privadas com recursos públicos (FERREIRA, 2017; FERRETI, SILVA, 2017). Conforme o Art. 4º, da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017):

Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do EM, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à 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 à distância ou educação presencial mediada por tecnologias (BRASIL, 2017, Art. 4º, § 11).

As DCNEM/2018 (BRASIL, 2018), por sua vez, estabelecem a carga horária do EM que poderá ser realizada na modalidade de EAD:

§ 15º 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 EM noturno (BRASIL, 2018, Art. 17º).

Bastos, Santos Junior e Ferreira (2017, p. 47) são enfáticos ao afirmarem que “se trata de uma política educacional que tem como meta a comercialização da educação brasileira, a destruição do ensino público e a precarização da carreira docente”. Realidade esta agravada com a intercorrência da pandemia e do ERE, conforme segue.

NOVO ENSINO MÉDIO E ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA REERS

O trabalho docente durante a pandemia se intensificou com o ERE, pois este ocasionou a fusão de tempos e de espaços privados e profissionais. As residências do professorado tornaram-se lares e salas de aula, em que estes se desdobram entre trabalho, estudos, tarefas domésticas e auxílio aos próprios filhos nas tarefas escolares. Em meio às demandas com as adaptações necessárias para a oferta do ERE em 2020, os docentes passaram a conviver com as tensões relacionadas ao retorno do ensino presencial. Diante das disputas em torno da retomada das atividades econômicas durante a pandemia, o governo do estado do RS anunciou um plano de retorno às aulas presenciais por etapas. Porém, inviável de ser executado com segurança sanitária na realidade das escolas da REERS. Por esse motivo, entidades representativas de classe buscaram impedir essa retomada das aulas presenciais em meio à pandemia. Com isso, alguns setores da sociedade, representados por políticos (inclusive, o presidente da república e seus adeptos) e por jornalistas conservadores, passaram a acusar os professores de que estavam gostando de receber salário sem trabalhar. Essas declarações infundadas aconteceram enquanto os professores trabalhavam muito além da carga horária que costumavam trabalhar de modo presencial antes da pandemia.

Nos primeiros quatro meses de ERE, na REERS, não havia instruções para as escolas por parte da SEDUC/RS. Sendo assim, os docentes passaram a trabalhar de acordo com as possibilidades e demandas locais. Dentre as soluções encontradas: forneceram materiais impressos para os estudantes buscarem nas escolas; estabeleceram comunicação e enviaram arquivos pelo aplicativo de mensagens *Whatsapp*; utilizaram suas contas *Google* pessoais para

compartilhar arquivos no *Google Drive*. Essas e outras estratégias, elaboradas para manutenção do vínculo e do acesso aos conteúdos escolares, passaram a exigir horas de trabalho sem limites dos docentes, mas sem remuneração pelo trabalho extra realizado. Isso, com o agravante de que aumentaram as despesas com manutenção ou aquisição de equipamentos eletrônicos para acesso à internet, com ampliação da capacidade ou contratação dos serviços de internet em suas residências, dentre outros.

Assim, os professores passaram por um árduo processo de adaptação e de aprendizagens aceleradas. Se antes ministravam suas aulas presenciais nas escolas, e, por conta disso, desenvolviam seus planos de trabalho e práticas pedagógicas voltadas ao encontro com os estudantes, com o ERE tiveram que aprender novas maneiras de ensinar sem que houvesse tempo de preparação, pois as reuniões e formações com a SEDUC/RS ocorriam enquanto as aulas já estavam em curso. Por consequência, houve intensificação do trabalho docente, que passou a envolver reuniões além do habitual, assistir a *lives*, participar de formações para o uso das plataformas *on-line* utilizadas para postar aulas e para o preenchimento de formulários de prestação de contas a respeito dos conteúdos ministrados, das avaliações realizadas e do acesso dos estudantes.

Para os professores de EFI, foi bastante desafiador lidar com o ERE. Como ministrar aulas de EFI completamente *on-line*? Como contemplar em tarefas enviadas por escrito a dimensão procedimental (tradicionalmente, priorizada e tão significativa para a EFI escolar)? São questões que permearam todo o processo de aprender a ensinar por meio do ERE. Diante disso, as aulas de EFI passaram abruptamente a priorizar os conteúdos conceituais, ao mesmo tempo em que passaram a ter que seguir as orientações curriculares da BNCC, o que necessitou muitas adaptações e novas aprendizagens, sem que houvesse experiências anteriores ou formações adequadas como ponto de partida.

Mesmo com a chegada do ano de 2020 trazendo consigo a intercorrência da pandemia da COVID-19, e, por consequência, o ERE, as mudanças curriculares do Novo EM continuaram. A SEDUC/RS encaminhou às escolas uma Matriz de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino, estabelecendo as aprendizagens essenciais que os docentes deveriam trabalhar com os estudantes durante o ano letivo de 2020, de maneira presencial (se houvesse) e não presencial (que foi o que ocorreu durante todo o ano letivo). Essa matriz de Referência, pautada na BNCC, apresentou os objetos de conhecimento, as habilidades e as transversalidades que deveriam ser trabalhadas na parte da formação geral por cada componente curricular em cada Ano do EM. Para o ano letivo de 2021, novamente foi encaminhada às escolas uma Matriz

de Referência, que, provavelmente, continuará sendo modificada nos próximos anos, evidenciando descontinuidades na proposta e a exclusão das escolas do processo das escolhas curriculares.

Em 2021, às demandas do ERE já experimentadas no ano letivo anterior, somaram-se tensões relativas à avaliação diagnóstica para verificação dos prejuízos na aprendizagem dos e das estudantes por meio de provas objetivas de Língua Portuguesa e de Matemática. Provas prontas e padronizadas foram enviadas às escolas pela SEDUC/RS, mas envolveram os docentes na aplicação e na digitação das respostas de cada estudante em formulário *on-line* específico para essa finalidade. Além disso, no mês de julho de 2021, o trabalho docente, na REERS, voltou a incluir aulas presenciais, mas sem deixar de atender aos estudantes de modo remoto, com aulas síncronas e assíncronas e elaboração de materiais impressos.

Ainda não se sabe de que maneira, quando acontecerão, e quais os convênios que serão firmados para a oferta do itinerário de formação técnica e profissional na REERS. Mas sabemos que o atual governo está em sintonia com as políticas neoliberais. As providências tomadas para a oferta do ERE nos mostram que as parcerias com as grandes empresas privadas são muito bem-vindas pela gestão educacional. Foi estabelecida uma parceria com a *Google for Education*, braço da empresa norte-americana *Google* na área da Educação, para disponibilizar aplicativos a todos os setores das escolas estaduais do RS através da Plataforma *Google Classroom*. Além disso, outra parceria foi estabelecida com as operadoras Claro, Oi, Tim e Vivo para que disponibilizassem acesso à internet móvel para docentes e estudantes. Isso tudo “desconsiderando” que muitos estudantes e professores sequer possuíam aparelhos adequados para o uso dessas ferramentas.

Nessa mesma linha, a plataforma “Resolve Sim”⁴ foi incorporada ao ambiente da *Google Classroom*. Essa plataforma, composta por 48 aulas, foi disponibilizada aos estudantes que estavam se preparando para o Exame Nacional do EM (ENEM). Os recursos oferecidos foram *e-books*, temas ilustrados, infográficos, *games*, vídeos, planos de estudos e tarefas com acompanhamento de professores e de tutores, além da possibilidade de realizar provas simuladas. Esses materiais foram produzidos a partir da parceria do governo do estado com as empresas Eleva Educação e Estácio, com intermediação do apresentador de TV e empresário Luciano Huck, idealizador do Instituto Criar.

Desse modo, o ERE, durante a pandemia, poderá contribuir para impulsionar a oferta de produtos e serviços de EAD por parte de empresas do ramo educacional. Diante da crise, e

⁴ Informações podem ser acessadas no site da SEDUC/RS, através do link: <<https://educacao.rs.gov.br/rs-lanca-plataforma-inedita-para-ajudar-alunos-a-se-prepararem-para-o-enem>>. Acesso em: 05 set. 2020.

“não havendo alternativas”, as parcerias foram firmadas rapidamente e sem muito questionamento, pois havia o discurso de que as escolas não poderiam ficar paradas nem os estudantes sem as aulas, sob o risco de causar prejuízos irreparáveis na aprendizagem. O mesmo poderá ocorrer diante da impossibilidade das escolas ofertarem a parte diversificada do currículo do Novo EM.

A participação da iniciativa privada na elaboração da agenda das políticas públicas educacionais no Brasil e o interesse na implementação da BNCC e do Novo EM podem ser observados nas intervenções do Movimento pela Base, integrado por instituições privadas, que se apresenta em seu *website* da seguinte maneira:

Um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo EM. Juntos, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros (Movimento Pela Base⁵).

O Movimento Pela Base tem auxiliado o MEC na produção de materiais que objetivam contribuir para que a sociedade compreenda os princípios que regem a BNCC e quais as mudanças que o documento propõe para cada componente curricular. Nesse sentido, acompanha e monitora o avanço da implementação da BNCC e do Novo EM nos sistemas de ensino no que se refere às formações realizadas com os professores e à confecção de materiais didáticos e avaliações.

Quanto à BNCC, além de apresentar uma concepção utilitarista do conhecimento, de modo que competências preestabelecidas são voltadas para o atendimento das demandas econômicas da burguesia e do mercado de trabalho, sua estrutura favorece a elaboração e a venda de produtos rentáveis para o mercado educacional. A prescrição, a padronização do currículo proporciona a elaboração de produtos (livros didáticos, apostilas, cursos EAD, videoaulas, aplicativos, dentre outros.) com um mercado extremamente abrangente e promissor, pois todas as escolas públicas e privadas, federais, estaduais e municipais terão de elaborar seus referenciais curriculares a partir da BNCC. Abre-se, assim, uma grande oportunidade para empresas do ramo, e o fato de as competências e das habilidades estarem organizadas através de códigos alfanuméricos facilita a elaboração de produtos por empresas e por pessoas sem nenhuma formação pedagógica.

⁵ *Website* do Movimento Pela Base disponível em <<https://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 15 dez. 2020.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Acerca da EFI na reforma do EM, especificamente, as principais discussões existentes na literatura acadêmico-científica estão ligadas ao fato de ter sofrido a tentativa de retirada do currículo através da MP nº 746/2016 e de não ser obrigatória nos três Anos do EM (o que ficou restrito, apenas, aos componentes curriculares Língua Portuguesa e Matemática). No entanto, as análises apresentadas, neste ensaio, permitem a compreensão de que esta situação não é exclusiva da EFI, mas que os demais componentes da parte comum do currículo proposto para o Novo EM correm os mesmos riscos de apagamento devido à redução para uma carga horária irrelevante.

Nesse sentido, as mudanças propostas pela reforma do EM atendem a interesses privatistas, visto que as escolas públicas estaduais não têm condições de ofertar a parte diversificada do novo modelo curricular (que ficará com a maior parte da carga horária do EM), não faltarão empresas no mercado educacional brasileiro que o façam mediante o financiamento garantido por recursos públicos. Com isso, se pretende negar aos estudantes das escolas públicas o direito ao EM enquanto EB e à formação integral, princípios estes que estão presentes na Constituição Federal de 1988, na LDB/1996, nas DCNEM/2012 e no PNE/2014-2024. Portanto, uma falsa aparência de atendimento aos anseios e de participação dos docentes e dos estudantes vem sendo estrategicamente alardeada, mas as intenções das forças que influenciam os legisladores da reforma do EM não estão focados no sucesso, mas no fracasso do EM nas escolas públicas brasileiras.

REFERÊNCIAS

BASTOS, R. S.; SANTOS JUNIOR, O. G.; FERREIRA, M. P. A. Reforma do Ensino Médio e a Educação Física: um abismo para o futuro. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 53-70, set., 2017.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**: resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017.

FERREIRA, E. B. A Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Nova Ordem e Progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr./jun., 2017.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FONSECA, D. G. Educação física no ensino médio: propostas curriculares, prática pedagógica e avaliação. In: BINS, G. N.; LOPES, R. A; DIEHL, V. R. O. **Educação física na escola**: entre

demandas curriculares e experiências artesanais. Porto Alegre: ESEFID/UFRGS, 2016, p. 145-170.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. Prefácio. In: GRABOWSKI, G. **A desconstrução do futuro**: juventudes, reforma do ensino médio e retrocessos das políticas educacionais. Porto Alegre: Carta, 2019, p. 22-28.

MOLINA NETO, V.; et al. A Educação Física no Ensino Médio ou para entender a Era do Gelo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 87-105, set., 2017.

MOLL, J. Prefácio. In: AZEVEDO, J. C.; REIS, J. T. (Org.). Ensino Médio: projetos em disputa. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2015, p. 07-11.