

# **Reforma do Ensino Médio: contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças**

*Gabriel Silva Xavier NASCIMENTO<sup>1</sup>*

*Tássio ACOSTA<sup>2</sup>*

*José Raimundo RODRIGUES<sup>3</sup>*

## **RESUMO**

O artigo procura refletir sobre a Reforma do Ensino Médio brasileiro enquanto política pública de educação consolidada pelo presidente interino Michel Temer em um contexto de busca do progresso econômico e sob a perspectiva neoliberal. A presença do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais remonta da retomada da democracia após o período ditatorial (1964-1984), justificada pela necessidade de adequar o ensino brasileiro àquilo preconizado pelos órgãos e instituições internacionais. O contexto da reforma é retomado com o objetivo de elucidar como se desenvolveu a articulação entre educação e proposta neoliberal com matiz positivista, bem como quais formações subjetivas almejavam-se com esta. Optou-se por uma leitura crítica do PL 6.840/2013, dos planos de governo de Dilma Rousseff e Aécio Neves na campanha presidencial de 2014; da MP 746/2016 e da Lei 13.415/2017.

**PALAVRAS-CHAVE:** Reforma do Ensino Médio. Educação. Neoliberalismo.

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação Especial pela UFSCar e em Ciências pela Unifesp. Professor no Instituto Federal de São Paulo, Campus Cubatão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9308-7296>.

E-mail: [tilgabriel@gmail.com](mailto:tilgabriel@gmail.com)

<sup>2</sup>Doutor em Educação pela Unicamp e pós-doutorando em Educação pela Unifesp. Professor no Instituto Federal de São Paulo, Campus Capivari, e na Universidade Santa Cecília. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1608-4363>.

E-mail: [tassioacosta@gmail.com](mailto:tassioacosta@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Ufes e em Teologia pela Faje. Professor na Prefeitura Municipal de Vitória. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3922-1105>.

E-mail: [educandor@gmail.com](mailto:educandor@gmail.com)

# **Secondary Education Reform: context, implications and setbacks under the light of positivism in the silencing of differences**

*Gabriel Silva Xavier Nascimento*

*Tássio Acosta*

*José Raimundo Rodrigues*

## **ABSTRACT**

The aim of this article is to reflect on the Brazilian Secondary Education Reform as a public education policy consolidated by interim president Michel Temer in a context of seeking economic progress and from a neoliberal perspective. The presence of neoliberalism in public education policies dates back from the return to democracy after the dictatorial period (1964-1984), justified by the need to adapt Brazilian education to what was advocated by international bodies and institutions. The context of the reform is revisited to elucidate how the articulation between education and the positivist neoliberal proposal developed, as well as what subjective formations were intended. We opted for a critical reading of Draft Law # 6.840/2013, the government plans of Dilma Rousseff and Aécio Neves in the 2014 presidential campaign; Provisional Measure # 746/2016 and Law # 13.415/2017.

**KEYWORDS:** Secondary Education Reform. Education. Neoliberalism.

# **Reforma de la Enseñanza Media: contexto, implicaciones y retrocesos a la luz del positivismo en el silenciamiento de las diferencias**

*Gabriel Silva Xavier Nascimento*

*Tássio Acosta*

*José Raimundo Rodrigues*

## **RESUMEN**

El artículo busca analizar la Reforma de la Enseñanza Media brasileña como política pública de educación consolidada por el presidente interino Michel Temer en un contexto de búsqueda de progreso económico y desde una perspectiva neoliberal. La presencia del neoliberalismo en las políticas públicas de educación se remonta al retorno a la democracia después del período dictatorial (1964-1984), justificado por la necesidad de adecuar la educación brasileña a lo que preconizaban organismos e instituciones internacionales. Se revisa el contexto de la reforma para dilucidar cómo se desarrolló la articulación entre la educación y la propuesta positivista neoliberal, así como a qué formaciones subjetivas apuntaba. Optamos por una lectura crítica del Proyecto de Ley 6.840/2013, los planes de gobierno de Dilma Rousseff y Aécio Neves en la campaña presidencial de 2014; la MP 746/2016 y la Ley 13.415/2017.

**PALABRAS CLAVE:** Reforma de la Enseñanza Media. Educación. Neoliberalismo.

## Introdução

Pensar as políticas educacionais constitui um imenso desafio para a pesquisa na área da educação, pois envolve questões centrais como a formação de professores, a composição do currículo, a gestão escolar e a comunidade onde a escola está localizada. Ter algum desses pontos alterados implica em uma reestruturação da organização das escolas - reestruturação essa que, por vezes, é pautada em interesses de grupos políticos específicos dentro de um determinado recorte de tempo. Acreditamos que mudanças sejam necessárias. Contudo, a falta de articulação com professores, alunos e gestores presentes na escola, assim como o distanciamento com o real contexto da educação no Brasil tem, não raramente, feito com que algumas reformas sejam constituídas com base em equívocos, fracassando em seus objetivos e deixando resquícios que serão perpetuados por anos.

Outra questão importante é o fato de tais políticas e mudanças se caracterizarem sumariamente como programas de governo, isto é, com período de vigência definido entre o início e o fim do mandato. Isso provoca lacunas após a mudança de gestão, reforçando a descontinuidade daquilo que se propunha como um processo gradativo de melhoria - e não como um programa do Estado. Esses recomeços frequentes provocam tensões e levam à descrença no âmbito escolar, uma vez que aumentam a probabilidade de os profissionais da educação não acreditarem nas reformas e, naturalmente, não se empenharem em cumpri-las justamente por saberem que são temporárias e, muito provavelmente, serão descontinuadas.

Nesse sentido, buscamos ao longo deste trabalho realizar uma análise crítica do contexto em que a atual proposta de reformulação do Ensino Médio se desenvolveu, refletindo sobre os fatores históricos que a consolidaram, as implicações de sua implementação e trazendo ponderações acerca da subjetivação da escola diante dessas reformas, bem como as implicações que poderão trazer com relação ao papel das escolas no Brasil.

## Educação em contextos neoliberais

Os debates em torno de uma necessária reforma do Ensino Médio brasileiro exigem uma reflexão que considere tal temática no âmbito das mudanças socioeconômicas de caráter neoliberal<sup>[1]</sup> implementadas no Brasil a partir da década de 1990, que propõem a exigência de um Ensino Médio mais flexível e que contribuísse para preparar pessoas para se adaptarem melhor a uma sociedade de inseguranças, principalmente no que diz respeito ao mercado de trabalho (Moehlecke, 2012).

NASCIMENTO; ACOSTA; RODRIGUES

Situadas ainda no governo do então Presidente Fernando Henrique Cardoso, cujas ações políticas eram avalizadas sob o crivo do Banco Mundial, as políticas públicas deveriam se alinhar à ótica neoliberal. Quanto maior fosse o alinhamento, melhores seriam as condições para a liberação de verbas. Conforme destacado por Pinto (2002), os interesses privatistas caminhavam concomitantes às reformas educacionais ocorridas no âmbito da década de 1990. Citamos, sobremaneira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

As políticas públicas de educação surgem, em parte, das demandas da população, mas acima de tudo, das ideologias e influências políticas que definem um ideal de educação e buscam, pelos meios legais, implementá-los nos contextos concretos de cada país. Tal implementação estabelece, geralmente, metas de curto, médio e longo prazo, além de procurar acordos com os diversos partidos políticos para se impor. A partir das últimas décadas do século XX, período em que o neoliberalismo se manifesta como nova face globalizada do capitalismo, percebe-se atenção especial às políticas públicas educacionais. Jacomeli afirma que:

[...] no projeto de sociedade capitalista, o currículo escolar é um excelente meio para divulgar ideologias favoráveis à implementação da visão de um mundo dominante. Em muitos momentos de crise pelos quais passa/passou o capitalismo, a educação é alçada à primeira instância de cuidado do Estado, numa tentativa de reordenamento desta mesma sociedade (2010, p. 77).

Cumpre papel importante nesse contexto a OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), uma organização internacional que propõe comparações de políticas econômicas entre diversos países e que, a partir de 2000, coordena a aplicação do PISA (sigla inglesa para *Program for International Student Assessment*) em mais de 70 países e estabelece um *ranking* das nações com melhor educação.

Ao criar uma métrica educacional a partir de um instrumento avaliativo internacional, é imposto um padrão único de escolarização - que, sob a ótica internacional, é de fundamental importância para o desenvolvimento da região - em detrimento das especificidades locais (socioculturais, demográficas e relacionadas a gênero e classe).

Entretanto, este desenvolvimento está intimamente associado às questões do capitalismo neoliberal e aos interesses do setor empresarial. Para Silva e Ortigão, “no Brasil, os efeitos diretos do PISA são ainda pouco precisos, pois aparecem de forma atravessada a outras políticas reformistas de caráter neoliberal que produzem práticas curriculares de regulação, sobretudo com a criação de sistemas de avaliação externa” (2022, p. 115).

Reforma do Ensino Médio: contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças

Essas formas de padronização dos conteúdos curriculares para todo o país ignoram as inúmeras particularidades existentes em cada região de maneira a massificar e homogeneizar quais saberes serão ministrados. Consequentemente, a escola produzirá adultos porvir identificados com este sistema único de formação de cidadania acrítica, o que aqui compreendemos como manutenção do caráter positivista do Estado.

A partir dos resultados desse tipo de avaliação de caráter neoliberal, muitas sugestões de mudanças são propostas no sentido de esvaziar as possibilidades de uma educação para a emancipação do sujeito e, quase sempre, indicam-se alterações terminológicas sem grande avanço nas questões educacionais que realmente necessitam de transformações (Santomé, 2013). As ideias de reformas surgem como alternativas milagrosas que colocariam a educação de países de contextos subdesenvolvidos ou em desenvolvimento no mesmo nível de qualidade de países avançados economicamente. No entanto, é necessário recordar que a ideia de qualidade precisaria ser repensada, considerando que, como afirma Ferreira, “o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos” (2017, p. 297).

José Mendonça Filho, então ministro da Educação do governo Michel Temer e atual relator da reforma do novo Ensino Médio<sup>4</sup>, afirma que os resultados do PISA de 2015, obtidos em sua gestão frente ao ministério, confirmaram o fracasso da educação brasileira. De forma superficial, ele criticou importantes políticas educacionais de caráter emancipatório e multicultural, como o Programa Ciências Sem Fronteiras, responsável por possibilitar que estudantes universitários do país cursassem disciplinas no exterior com bolsas de auxílio para realizarem suas ‘graduações sanduíche’, e o Programa Mais Educação, que visava a ampliação da jornada escolar para proporcionar um aprendizado mais extenso de língua portuguesa e matemática. Para ele, as críticas à Reforma do Ensino Médio “são fruto de desinformação, de pressão corporativista e de divergência política e ideológica”<sup>5</sup>.

Ao desqualificar as críticas de especialistas à Reforma do Ensino Médio, dadas as indiscutíveis precarizações e esvaziamentos da importância da escola como um local de acolhimento, promoção das diferenças e valorização da criticidade, Mendonça Filho as associou à desqualificação dos estudiosos e educadores ao vinculá-los a divergências meramente político-ideológicas.

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.camara.leg.br/noticias/1081896-camara-aprova-mudancas-na-reforma-do-ensino-medio> acesso 11 jul. 2024

<sup>5</sup> Disponível em <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/12/mendonca-filho-pisa-mostra-o-fracasso-retumbante-da-nossa-educacao.html> acesso 11 jul. 2024

Evidentemente, seu principal interesse era o de atender às demandas do mercado neoliberal e setores empresariais da educação, sobretudo em um contexto de amplas reformas do Estado brasileiro com severa depleção de sua função de proteção à seguridade social mediante políticas intervencionistas privatizantes.

Este “novo projeto social, político e econômico, fundamentado no neoliberalismo que se manifestou por uma nova ofensiva neoliberal agressiva e a educação se torna central para concretização desse projeto” (Borges, 2020, p. 20). Em vista disso, Gallo (2012, 2015) chama a atenção para a governamentalização do Estado brasileiro, sobretudo com o fim da ditadura civil-militar e a inserção da noção de cidadania nos documentos oficiais. Para o autor, nesse momento, as políticas públicas começam a se dedicar à formação dos sujeitos, tendo como ponto de partida a formação da cidadania. Não obstante, ele também defende que os documentos oficiais educacionais focam logo na primeira infância como baliza fundamental para essa formação.

Reformar é, pois, um slogan que vai ganhando força e, por passar a ideia de continuidade ao sugerir a permanência de uma realidade anterior e sua melhoria, consegue adeptos dos mais diversos segmentos políticos. Entretanto, a palavra em si se torna um eufemismo para buscar perpetuar algumas práticas de associação da escola ao mundo do trabalho e, nos contextos atuais, a submissão da escola aos interesses empresariais. Concordamos com Santomé quando diz que:

Muitas vezes as reformas no ensino são a máscara usada para dissimular agendas e intenções mais ocultas, mas que os governos não querem reconhecer em público. Contudo, suas verdadeiras razões de ser e seus efeitos são notados de forma muito clara nos recursos destinados pela administração de instituições públicas para a implementação de tais reformas; nas matérias e nos conteúdos que são apresentados como inovações ou que são reforçados; nas transformações que ocorrem com os modelos de formação dos professores; nos materiais didáticos promovidos; nas redes de ajuda e de cooperação oferecidas aos professores em exercício, assim como nas novas tarefas que são dadas às diretorias das próprias escolas e aos serviços de inspeção educativa (Santomé, 2013, p. 180-181).

O arroubo reformista nem sempre leva em consideração que as políticas públicas de educação das últimas décadas não têm conseguido mobilizar os jovens e motivá-los para o estudo, uma vez que eles não se fizeram presentes nesse processo de construção de novas políticas públicas educacionais. Ao optar por seguir as estatísticas e números que apontam o fracasso do ensino e não ouvir os jovens que acessam a instituição escolar, as políticas tendem a não alcançar outras metas senão as propostas pelos grandes grupos empresariais que demandam mão de obra desde sua concepção.

Reforma do Ensino Médio: contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças

Uma parcela considerável dos jovens brasileiros se interessa pela escola, mas a veem como espaço de várias atividades nem sempre atreladas aos fins aos quais a instituição anacronicamente se propõe (Santomé, 2013). Por isso:

não se trata apenas de mudar o currículo do ensino médio, mas de relacionar o conhecimento da complexa e diversificada realidade dos jovens e integrar o trabalho dos professores em atividades pedagógicas coletivas e interessadas no aprofundamento da complexidade científico e cultural (Ferreira, 2017, p. 297).

Em virtude de as mudanças propostas com a Reforma do Ensino Médio não levarem em conta a escola como um espaço para proposição de criticidade e emancipação da sociedade, mas sim de atender aos interesses neoliberais da precarização da mão de obra e da relação do trabalho, originam-se consequentemente crises de desesperança nos jovens, que não se sentem participantes de seus processos educacionais.

A reatividade por parte dos jovens estudantes estaria evidenciando o quanto a escola continua sendo espaço de produção de corpos dóceis (Foucault, 1999). As reformas sem a devida consulta aos sujeitos que a experimentarão - os principais interessados na qualidade do ensino - podem ser tão-somente uma manobra consensual da política neoliberal para subordinar a educação às necessidades atuais do mercado.

Contudo, o que hoje atende ao mercado não necessariamente o fará no futuro, e teremos, então, uma população “mal-educada” e sem condições de dialogar com o seu tempo presente, dado o caráter positivista acrítico dessas reformas preconizadas por setores específicos da sociedade brasileira, sobretudo aqueles que atendem aos lobbies privatistas e neoliberais no Congresso Nacional.

Logo, quando as reformas educacionais atendem mais às demandas mercadológicas e menos às educacionais, consequentemente formam-se estudantes/trabalhadores alienados às suas próprias realidades, em uma antítese ao preconizado pelo Professor Paulo Freire, o Patrono da Educação. Para ele, a escola deve ser espaço privilegiado para a construção coletiva de criticidade, do respeito às diferenças e da emancipação dos sujeitos (Freire, 1979, 1998, 2002). Não obstante, os representantes eleitos da sociedade brasileira atacam exatamente o legado emancipatório de Paulo Freire ao associar os problemas educacionais do país a um suposto legado da pedagogia freireana que estaria sendo posta em prática nas escolas brasileiras.

Nota-se que há uma mudança também no que se refere à compreensão do conhecimento. Sob a perspectiva capitalista neoliberal globalizada, o conhecimento está intimamente vinculado à

NASCIMENTO; ACOSTA; RODRIGUES produtividade econômica, e funciona como suporte para atuação das multinacionais. Conhecer não faz mais parte de uma ideia de bem comum, mas torna-se um elemento essencial para atender às exigências do mercado, que atua como uma espécie de um grande novo administrador das sociedades democráticas (Santomé, 2011). Diante da subserviência do Estado ao mercado, é esse último quem passa a direcionar os rumos dos países. Compreendemos com Marrach que os objetivos do neoliberalismo em relação à educação podem ser sintetizados em três pontos principais:

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre-iniciativa; fazer da escola um meio de transmissão de seus princípios doutrinários; fazer da escola um mercado para os produtos da Indústria Cultural e da Informática (2009, p. 234-235).

Esses objetivos neoliberais se associam a uma visão positivista de educação que busca o acesso a uma única verdade inquestionável através da experiência - experiência essa, produzida pelo próprio Estado neoliberal. Esta governamentalização do Estado na perspectiva neoliberal se apresenta por meio de lobbies empresariais, da concepção de novas legislações influenciadas pelos ‘donos do capital’ e por instituições privadas interessadas no favorecimento decorrente desses novos regramentos. Percebe-se, como exemplo, o empossamento de secretários da educação associados a empresas de capital privado, como no caso do governo do Paraná e de São Paulo nesta década, com seus sistemas de ensino digitais.

Não obstante, a manutenção da lógica colonialista no Estado brasileiro dificulta o acesso e a permanência de uma significativa parcela populacional nas escolas, consequentemente resultando em dificuldades para compreender os problemas estruturais que se fazem presentes ao longo de todo o processo histórico. Ao serem postas às margens do processo educacional crítico, Silva destaca que “no interior da sociedade capitalista, o saber tornou-se componente de uma estrutura burocrática, como instrumento de dominação das classes exploradas, em que o pensar e o decidir são privilégios de uma elite.” (2010, p. 80). Outrossim, ao distanciar as classes subalternizadas pelo capital da escola, sobretudo a população preta e parda, a própria escola deixa de ser heterogênea e diversa – ocasionando, assim, desafios ainda maiores para que ela se torne um local propício para formas outras de vida e se tornando, assim, espaço privilegiado para a produção da subjetividade neoliberal em perspectiva massificada.

Também é consonante com os ideais positivistas a compreensão de uma finalidade imediata do conhecimento. Conhecer é aprender para aplicar imediatamente. Portanto, um conhecimento que serve de base para propostas tecnicistas e que colocam em questão o papel do professor, que passaria a ser apenas um instrutor bem treinado para executar aquilo que já está definido e organizado - por

Reforma do Ensino Médio: contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças exemplo, no material didático - é crucial para a perpetuação da máquina de moer futuros presente no neoliberalismo.

## **Os preâmbulos da reforma do Ensino Médio**

A aproximação do Brasil ao sistema neoliberal não é novidade no país, haja vista que com a eleição de Fernando Collor de Mello (1990–1992) o Estado buscou uma aproximação dos países neoliberais. Impichado o primeiro, ascende ao poder Fernando Henrique Cardoso (1995–2003). Seu governo foi marcado pela estreita relação com os interesses estadunidenses, tanto geopolítica como economicamente.

O governo de FHC promoveu a separação formal entre Ensino Médio e Educação Profissional, procurando adequá-lo às reformulações ocorridas no mundo do trabalho com o objetivo de sanar a crise do capital produzida na década de 1970. Nele, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Gadotti (1992) salienta que proposições de políticas públicas são campos de embates e, portanto, interesses diversos se fazem presentes direta ou indiretamente em suas confecções. Citando mais especificamente a questão da dívida pública, o autor entende que, ao atrelar o financiamento da educação ao endividamento do Estado, a educação sempre sairá perdendo frente aos interesses do capital.

Identifica-se esta problemática quando da proposição do primeiro Plano Nacional da Educação (PNE), hierárquico e verticalizado. Fica evidente a ausência de participação mais atuante de professores, escolas e da sociedade civil organizada, desde sua concepção/implementação. Nesse sentido, (Morais, Santos, Paiva, 2021) constatam que o PNE estava em consonância com os interesses da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e do Banco Mundial.

Percebe-se, portanto, que a forte relação entre o neoliberalismo mundial e o governo de FHC teve fortes desdobramentos nos gastos públicos em detrimento da necessidade de realizar investimentos mais significativos na educação. Consequentemente, a educação pública passou a ser ainda mais precarizada conforme se abriam novas escolas privadas no país - estas, supostamente de qualidade superior.

Posteriormente, durante o governo Lula, apesar do pacto já existente com o neoliberalismo, a discussão sobre Ensino Médio e Educação Profissional ganhou contornos distintos da gestão anterior.

NASCIMENTO; ACOSTA; RODRIGUES

No entanto, as propostas de políticas públicas elaboradas durante os seus mandatos enfrentaram resistências, inclusive, de setores ligados ao próprio Ministério da Educação e Cultura (Ferretti, 2017).

Saviani (2007) critica que, nas entrelinhas de muitas dessas políticas públicas, estavam inseridos setores privatistas da educação e braços sociais de instituições bancárias, o que denota o estreito relacionamento entre as políticas públicas educacionais e a inclusão social por meio da financeirização da sociedade durante o Governo Lula.

Sem grandes dificuldades, Lula conseguiu eleger a economista e ex-guerrilheira Dilma Vana Rousseff para a sucedê-lo na presidência do Brasil. Com o lema “País rico é país sem pobreza”, as marcas na educação durante seu primeiro mandato foram a continuidade das conquistas de seu antecessor, sobretudo com a expansão da interiorização das universidades e institutos federais, bem como a ampliação de vagas em creches e escolas.

Em 2013, justificado pelos resultados das avaliações nacionais e internacionais em larga escala que apontavam um desgaste do Ensino Médio, após discussões na CEENSI (Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio), sugeria-se [2] uma alteração na Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A menção aos resultados aponta para a perspectiva positivista ligada à pesquisa, pois há uma confiança exacerbada no quantitativo, no mensurável, no padronizado.

De acordo com Minayo, “para os positivistas, a análise social seria objetiva se fosse realizada por instrumentos padronizados, pretensamente neutros. A linguagem das variáveis ofereceria a possibilidade de expressar generalizações com precisão e objetividade” (2001, p. 23). Ao que nos parece, quando o governo se atenta apenas às métricas disponíveis em tabelas, os processos subjetivos presentes na educação são esquecidos. Silva (1999) nos lembra que, na contemporaneidade, o currículo tradicional não se sustenta mais diante das múltiplas demandas presentes nas juventudes, sobretudo quando questões como os marcadores das diferenças são identificados nas escolas e apresenta-se uma resistência em ouvi-los.

O então Projeto de Lei 6.840/2013, referente à Reforma do Ensino Médio, propunha, em sua justificação:

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliar as

Reforma do Ensino Médio: contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (PL 6.840/2013, p. 8).

Entretanto, para o Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná, "O PL nº 6.840/2013 retoma o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficienticista e mercadológico". Subjaz à justificação uma suposta solução para o problema da evasão escolar no Ensino Médio, atribuída à inserção no mercado de trabalho. O discurso oficial da reforma ganha [3] esse viés salvacionista - aparentemente, contemplando as diversidades regionais, abrindo horizontes para a valorização das especificidades dos jovens.

A despeito das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, propostas em 1998 e reformuladas em 2011 – em concomitância com o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio –, o texto da CEENSI insiste no caráter ultrapassado, conteudista e engessado do Ensino Médio brasileiro.

Estariam as diretrizes retrógradas em relação a quê? Às necessidades dos estudantes ou aos interesses do mercado como tutor do Estado neoliberal?

O texto do PL 6.840/2013 propunha as seguintes mudanças na LDBEN: 1) aumento na jornada do Ensino Médio diurno, que passaria para 7 horas diária com vistas a universalizar o acesso ao ensino em tempo integral; 2) Ensino Médio noturno apenas para maiores de 18 anos e com duração de 4.200 horas com abertura para integralização de até 1.000 horas; 3) organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem; matemática; ciências da natureza e humanas; 4) inclusão dos temas transversais: prevenção ao uso de drogas e álcool; educação ambiental; educação para o trânsito; educação sexual; cultura da paz; empreendedorismo; noções básicas da Constituição Federal; noções básicas do Código de Defesa do Consumidor; importância do exercício da cidadania; ética na política e participação política e democracia; 5) último ano do Ensino Médio enfatizando a carreira profissional considerando a escolha do estudante entre as quatro áreas mencionadas e formação profissional; 6) acesso ao Ensino Superior através de avaliações e processos baseados na opção formativa do aluno; 7) formação dos professores por áreas do conhecimento.

Cada uma das mudanças sugeridas feriria diretamente direitos dos estudantes e a própria organização democrática da escola, explicitando retrocessos, posturas arbitrárias, falta de compreensão da organização curricular e descontextualização em relação à vida de milhares de jovens que trabalham e estudam. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ensino Médio, enquanto etapa da educação básica, teria:

a responsabilidade de: consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para prosseguimento dos estudos; de dar uma preparação básica

NASCIMENTO; ACOSTA; RODRIGUES

para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, aliando teoria e prática (Ferreira, 2017, p. 297).

A ênfase na formação profissional contrariaria o proposto na LDBEN acerca da possibilidade de Ensino Médio profissionalizante. A seleção do Ensino Superior por áreas de opção formativa sinalizava experiência já realizada na década de 1940 com as Leis Orgânicas da Reforma Capanema, que teve clara intenção de distinguir o acesso à educação a partir das condições sociais. Ferretti afirma que “as Leis Orgânicas consagraram a dualidade entre a formação oferecida às classes médias e altas e às classes populares que marcou e ainda marca a educação brasileira” (2016, p. 74).

Em meio ao segundo turno da campanha presidencial de 2014, Dilma Rousseff e Aécio Neves mencionaram a reforma do Ensino Médio em suas plataformas políticas, acentuando uma preocupação com as questões curriculares. Dilma, candidata à reeleição pelo Partido dos Trabalhadores (PT), reforçava a ideia do Ensino Técnico (PRONATEC) como acesso ao conhecimento científico e tecnológico que permitiria uma formação plena da juventude (PT, 2014). Aécio, candidato pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), por sua vez, propunha a implantação da Escola Jovem, caracterizada por uma proposta flexível de Ensino Médio, enfatizando o aprofundamento distinto em áreas mais técnicas e científicas, ciências sociais e humanidades, ou ainda o aprendizado prático para as profissões em parceria com o setor produtivo (PSDB, 2014).

Nos debates televisionados, as propostas dos dois candidatos evidenciaram que uma reforma do Ensino Médio seria iminente; as motivações para esta nos dois planos de governo também apontavam para uma concessão da educação aos ditames neoliberais de uma formação da juventude para o trabalho.

## **A consecução da reforma sob a “égide” de Michel Temer**

Com o golpe parlamentar contra a presidente eleita democraticamente Dilma Rousseff, iniciado em 02 de dezembro de 2015 e concretizado em maio de 2016, o lema “Pátria Educadora” cede lugar ao “Ordem e Progresso”, apresentado por Michel Temer, vice-presidente que assume o governo interinamente. Ao resgatar o lema “Ordem e Progresso”, recupera-se o ideário positivista de que a razão precisa dominar as mentes com o objetivo de assegurar o acesso ao progresso e que este, por sua vez, só será possível com a devida manutenção da ordem.

Uma das primeiras medidas tomadas pelo presidente interino Michel Temer através da PEC 241 restringia o uso de recursos públicos, com notória queda nos valores destinados à educação, saúde e programas sociais. Lançou o Programa de Parcerias e Investimento cujo objetivo era desburocratizar

Reforma do Ensino Médio: contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças e reduzir as interferências do Estado nas diversas concessões a empresas privadas, considerado como grande alavancador da economia. Assim, dentro da perspectiva neoliberal, consolidava-se mais uma etapa - a saber, uma de menor intromissão do Estado no mercado e na economia, com maior permissividade nos ditames de influência das políticas públicas nacionais nos setores empresariais.

É no contexto de retomada do crescimento econômico que o presidente interino Michel Temer propõe a Medida Provisória nº 746/2016, que institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O texto da medida sugeria as seguintes alterações no ensino médio: 1) progressiva ampliação da jornada do Ensino Médio até 1400 horas; 2) áreas de conhecimento do Ensino Médio: Linguagens; Matemática; Ciências Naturais; Ciências Humanas; formação técnica e profissional; 3) ênfase em um currículo que contribuísse para a construção do projeto de vida do estudante; 4) uma base curricular comum, que não poderia ultrapassar 1.200 horas, e outra diversificada.

A proposta não mencionava as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Arte e Educação Física como componentes da base curricular do Ensino Médio. Além disso, o texto alterava partes da LDBEN que tratavam das culturas afro-brasileira e indígena, além da Educação Especial.

Tratando-se de políticas públicas educacionais, silenciar as disciplinas da área de humanidades é um grave atentado ao Estado democrático de direito. Isto porque "revela uma visão pragmática e reducionista da educação do atual governo, ferindo um aspecto fundamental da formação humana articulada à ideia de formação integral" (Lima, Maciel 2018, p. 13). Ao distanciar filhos da classe trabalhadora do acesso às artes e às disciplinas associadas ao senso crítico, a MP 746/2016 tinha como claro objetivo direcionar ainda mais a sociedade brasileira à alienação do capital.

Em contrapartida, disciplinas tidas como técnicas e mais voltadas ao mercado de trabalho ganhavam destaque neste período. Com relação a isso, justificavam que a escola deveria ser mais voltada para a inserção de jovens no mercado de trabalho, contrapondo-se ao que era preconizado durante o governo de Lula e Dilma.

O texto da Medida Provisória foi acolhido mesmo com inúmeras críticas e reações multifacetadas por parte dos educadores devido ao seu caráter autoritário, emendativo, à ênfase dada às áreas de baixo desempenho nas avaliações em larga escala, e à retirada de disciplinas que ampliam a reflexão sobre a realidade. Como se percebe, exibia sinais de um retrocesso em relação às conquistas democráticas, particularmente, a Constituição de 1988 que propunha igualdade de acesso à educação para todas as pessoas.

NASCIMENTO; ACOSTA; RODRIGUES

Apesar das reações contrárias à Medida Provisória, ela foi convertida na Lei 13.415/2017 em 16 de fevereiro de 2017, também conhecida como “LDB reformada”, com as seguintes propostas para o Ensino Médio: 1) aumento progressivo da carga horária do ensino médio até atingir 1.400 horas; 2) uma base curricular comum nacional e uma parte diversificada; 3) estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia; 4) construção do projeto de vida dos estudantes; 5) itinerários formativos a partir das áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; formação técnica e profissional; 6) ênfase em Língua Portuguesa, Matemática e Inglês, que são as únicas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio.

Dentre os pontos elencados, chamamos maior atenção aos que se referem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), às disciplinas consideradas obrigatórias na LDB reformada e à formação docente.

O contexto político o qual a BNCC foi sancionada influenciou significativamente em seus objetivos e na visão de mundo que se buscava empreender ao Estado brasileiro. As chamadas ‘competências da BNCC’ atendem mais aos anseios do capitalismo do que à necessária formação integral da humanidade que poderia ser propiciada pelos equipamentos educacionais. Tal aspecto é identificado quando da valorização do empreendedorismo (Brasil, 2018, p. 466, 479, 568) e de sua inserção na competência específica 5, quando do itinerário formativo à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio (p. 577).

A consequência do esvaziamento crítico na BNCC foi identificada pela classificação do Brasil na 49<sup>a</sup> posição entre os 64 países membros quando da análise da criatividade entre estudantes<sup>6</sup> e da precarização do trabalho aos jovens que não veem perspectiva de futuro e melhoria salarial após a conquista do diploma universitário<sup>7</sup>.

Quanto às disciplinas obrigatórias na LDB reformada, o problema fica evidente com a mudança na carga horária e a nova estruturação em áreas do conhecimento. Embora a integração seja positiva para analisar algo a partir da transdisciplinaridade, o então presidente da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação, César Callegari (2018), emitiu uma ‘carta aos conselheiros do conselho nacional de educação’<sup>8</sup> renunciando ao seu cargo e afirmando que:

<sup>6</sup> Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2024-06/ocde-avalia-pensamento-criativo-de-estudantes-em-64-paises> acesso 13 jul. 2024

<sup>7</sup> Disponível em <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2023/boletimEmpregoemPauta26.html> acesso 13 jul. 2024

<sup>8</sup> Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da> acesso 13 jul. 2024

Reforma do Ensino Médio: contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do Ensino Médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas ao que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas. (...) Ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar à formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados. É isso que se quer para o país?

Sua indignação decorre da ausência de discussões com profissionais atuantes nas escolas básicas do país e da participação de alunos nesta elaboração. Essa arbitrariedade refletia a corrosão que o Estado democrático de direito já experienciava no Congresso Nacional e o quanto setores empresariais dos mercadores da educação já influenciavam os ditames das políticas públicas por meio de seus lobbies.

Por fim, na esteira destes interesses privatistas, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) coroa as problemáticas aqui anunciadas. Em primeira análise, Rodrigues, Pereira e Mohr (2020) identificaram que os autores responsáveis pela confecção do documento preliminar (Brasil, 2019) estavam mais ligados a grupos empresariais do que educadores profissionais, o que já denotaria quais caminhos seriam direcionados na BNC-Formação. Entretanto, o que mais nos alardeou foi a afirmação de que “no mundo de hoje, não é mais possível crivar verdades absolutas, sejam elas científicas, culturais, éticas ou políticas” (Brasil, 2020, p. 51). Esta relativização sobre a noção de verdade e o conhecimento científico coaduna para que a escola se torne não um local próprio para o debate em vista da construção de conhecimentos e saberes, mas sim um espaço onde o conhecimento científico não se encontra mais guarnecido pelos saberes ali debatidos e consolidados.

Vale destacar ainda que os itinerários formativos são uma cilada, pois sempre dependerão das possibilidades de oferta que as escolas terão - e não do interesse dos estudantes. Assim, o tão apregoado “projeto de vida” será circunstanciado pela realidade escolar oferecida ao estudante, e não pelos seus desejos. Dado o histórico baixo investimento na contratação de professores, a escola terá mais chances de aprisionar os futuros dos jovens do que de emancipá-los.

Durante o período da ditadura civil-empresarial-militar, com a reforma do ensino de 1º e 2º graus pela Lei 5.692/71, o então 2º grau passou a ter caráter profissionalizante, com uso de metodologias tecnicistas e sob uma perspectiva segregadora, pois apenas poucos iriam se direcionar para o Ensino Superior, enquanto a maioria sucumbiria nos cursos técnicos.

NASCIMENTO; ACOSTA; RODRIGUES

O que se concretiza agora com a LDB reformada está em consonância com essa já experimentada reforma, que deixou defasagens educacionais na população brasileira. A distinção entre um Ensino Médio que encaminha para o Curso Superior e outro que encaminha para o mercado de trabalho suplanta os ideais de uma educação que contemple o humano na sua totalidade e integralidade. Cunha (2017) levanta a hipótese de que a Reforma do Ensino Médio retoma uma função “contenedora” dada a esta etapa no passado, e muito atinente no presente diante da crise de expansão do Ensino Superior e da contenção de investimentos do governo neste setor.

Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia não foram propostos como disciplinas, portanto, estariam abertas à possibilidade de que seus conteúdos fossem diluídos em outras disciplinas e, frente à impossibilidade de se contratar profissional capacitado, seriam também alijadas do processo educacional.

Também importa notar a variação terminológica presente na lei no que se refere à ideia de ensino, aplicada à *Língua portuguesa* e à *Matemática*, diferente de *Estudos e Práticas Aplicadas* – utilizados para designar outras disciplinas.

Com a Reforma do Ensino de 1971, Filosofia e Sociologia passaram a ter caráter facultativo, sendo substituídas por Educação Moral e Cívica, com claros contornos patriótico-militares. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE 38/2006) abriu possibilidades para uma discussão sobre os conteúdos que deveriam ser abordados em cada disciplina e, à época, alguns estados brasileiros as reintegraram em ao menos um dos anos do Ensino Médio em suas grades. Oficialmente, elas retornaram aos currículos como obrigatórias durante os três anos finais da formação em 2008. Transformá-las, em 2017, em estudos e práticas, é considerá-las sob a configuração de temas transversais, destituindo-as de sua identidade enquanto disciplinas e negando a importância dos saberes milenares da filosofia e centenários da sociologia.

Reafirma-se nessa postura uma visão do humano que não precisa refletir e discutir sobre suas realidades, construindo-se também a partir da elaboração do pensamento crítico. Sob uma perspectiva positivista, a razão iluminada é a razão científica, agora moldada para a flexibilização do futuro trabalhador. Desconsiderar as contribuições das áreas humanas não parece coerente com a formação do aluno integral proposta na Lei.

A questão do notório saber pensado como supletivo diante da ausência de professores capacitados é digna de nota. De acordo com a Lei 13.415/2017, não existe a preocupação de formar profissionais para atuar junto ao Ensino Médio. Isso se coaduna com o proposto no Art. 7º, § 8º de que “os currículos dos cursos de formação docente terão por referência a Base Nacional Comum

Reforma do Ensino Médio: contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças Curricular". Desta maneira, retira-se do ambiente das licenciaturas seu aspecto formativo mais amplo, tornando-as também meramente tecnicistas e reproduтивistas.

## O amordaçamento na educação

A Lei 13.415/2017 parece acolher as preocupações de grupos como Escola Sem Partido (ESP), que temem que as disciplinas de Filosofia e Sociologia façam “doutrinarem” os alunos. Além disso, explicita parte dos propósitos positivistas, que defendem que o estudo das humanidades é desnecessário, posto que o que irá assegurar às pessoas sucesso é justamente o uso da racionalidade aplicada aos contextos concretos. A ênfase na técnica sugere a oposição à reflexão. Basta tão somente aprender a repetir, quantificar, reproduzir e não pensar, refletir, compreender criticamente.

De acordo com, Nagib, o fundador do movimento ESP,

É fato notório que professores e autores de livros didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes a determinadas correntes políticas e ideológicas; e para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis<sup>9</sup>

Percebe-se que o entendimento de Nagib sobre a escola é equivocado e tendencioso, uma vez que há pluralidade cultural, social, identitária, étnico-racial, de gênero e de classe nas instituições escolares públicas do país. Aqui, entendemos que seu interesse em a controlar se dá justamente por conta da heterogeneidade ali presente. Quando mais plural e diferente for, mais democrática será. Em contraponto, quanto mais padronizada e cerceada for, mais controlada será e, como consequência, mais corpos dóceis serão ali forjados.

Será justamente a partir da ausência de criticidade e do belicismo no embate que o movimento ESP ganha notoriedade nacional. Utilizando-se de um discurso alarmista, de acordo com o qual “na escola, as crianças e jovens correm o risco de serem doutrinados”, criou-se uma campanha de desvalorização da escola enquanto instituição mediadora do Estado na formação social.

Por mais que o próprio Supremo Tribunal Federal tenha julgado pela inconstitucionalidade do referido projeto, seus impactos já se faziam presentes nas escolas, visto que os responsáveis dos alunos, organizados em grupos de *WhatsApp*, passaram a influenciar os conteúdos ensinados pelos professores. Se um determinado assunto ou abordagem contrariasse a cultura familiar daquele aluno, o professor passava a ser ameaçado, e sanções (Piubel, 2020) eram impostas sobre sua prática docente

<sup>9</sup> Disponível em <http://escolasempartido.org/anteprojeto-lei-federal/> acesso 10 nov. 2022

NASCIMENTO; ACOSTA; RODRIGUES e atividade laboral. Logo, a autocensura passou a se fazer presente em diversas escolas em nome da proteção de seus ofícios e de suas vidas.

Os sistemáticos ataques discursivos às escolas tinham como objetivo desqualificá-las socialmente, justamente por estes equipamentos públicos serem profícuos espaços de amplo debate quando utilizados com esse fim. Ou, quando de suas perseguições, locais ideais para a imposição da ideia única - algo presente em governos totalitários.

Em um contexto político onde as armas eram valorizadas em detrimento de livros, no qual a verdade estava relativizada, e no qual apenas uma forma de família era acatada, descartando as múltiplas possibilidades de formação de núcleo familiar, a escola passou a ser vista como um local em que crianças e jovens em formação estariam expostos a riscos. Logo, a Reforma do Ensino Médio, com a diminuição das disciplinas “de humanas” - e seus históricos reflexivos - atenderia não apenas aos anseios do neoliberalismo, mas também ao neoconservadorismo vigente em nível mundial.

Daí surge a importância de olhar para as reformas de políticas públicas em suas perspectivas macropolíticas e influenciadas pelos diversos regimes de verdade (Foucault, 2010). Sendo a escola, portanto, um local de formação de cidadania, devemos nos atentar a qual cidadania está especificamente sendo formada nestas escolas, e aos interesses por trás dos financiadores dessas reformas políticas.

Afinal, se elas contam com verdadeiros lobbies, se a nova Base Nacional Comum Curricular suprimiu a temática de gênero e sexualidades de seus documentos oficiais e ignorou o debate coletivo ocorrido nas conferências educacionais, um ideário de nação está ali sendo forjado - o que percebemos quando da supressão das disciplinas de humanas e da valorização dos itinerários formativos para o mercado de trabalho.

A questão da reforma agrária, das comunidades quilombolas, dos aldeamentos indígenas, dos fomentos culturais às produções LGBTQIA+ e todos os torpores gestados nesses quatro de governo Bolsonaro terão impactos ainda maiores ao longo da próxima década, sobretudo porque esta política da insensibilidade se ancorou em narrativas de pânicos morais (Acosta, 2023) capazes de marcar uma geração.

Nesse sentido,

A adoção da política econômica ultraconservadora do golpe de Estado de 2016, radicalizada no governo Bolsonaro sob uma orientação ideológica neofascista, retoma e amplia o apartheid social. O “novo ensino médio” é parte constitutiva da manutenção e aprofundamento do apartheid social e consolida as contrarreformas que rasgam a Constituição de 1988 mediante a política de liquidação do patrimônio comum dos brasileiros; o desmonte da esfera pública e de uma a uma das políticas

Reforma do Ensino Médio: contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças sociais e de inclusão para diminuição da desigualdade social, da fome e da pobreza; e o aniquilamento da pesquisa científica no curto prazo pelo corte absurdo do financiamento e, em longo prazo, pelo desmonte da educação básica e universidades públicas (Frigotto, 2021, p. 136).

Esses fatos tornam urgente não apenas a revogação do Novo Ensino Médio<sup>10</sup>, como também a construção de políticas públicas educacionais gestadas desde a base escolar, ou seja, com a participação ativa de estudantes, professores e gestores educacionais, para que a escola volte a ser um profícuo local de proteção das infâncias e juventudes.

Acosta (2024) propõe uma releitura radical da BNCC com o objetivo de contrariar os interesses burgueses e dos mercadores da educação. Para o autor, uma vez que o documento já foi gestado e sancionado, os limites do Estado perante a interpretação do professor são bastante ineficazes, bem como as perspectivas adotadas em aulas podem (e devem) ir em sentido oposto ao esperado pelo Estado.

Essa captura do Estado pelo neoliberalismo encontrou ecos quando deu seu atravessamento pelo neoconservadorismo. De forma a intensificar ainda mais a guinada que o Congresso Nacional vem adotando ao longo das últimas eleições em direção à extrema-direita, permitiu-se que neoliberalismo fosse fortalecido pelo neoconservadorismo, e também identificamos que este sistema político-econômico se associou ao neofascismo.

Enzo Traverso (2019) prefere o termo pós-fascismo a neofascismo pois, para ele, o pós-fascismo é um “regime particular de historicidade – começo do século XXI –, o que explica seu conteúdo ideológico errático, instável e contraditório, no qual se misturam filosofias políticas antinômicas” (2019, p. 15). Enquanto o neofascismo buscava consolidar as políticas e ideologias já existentes no fascismo clássico, o pós-fascismo aproveita desta nova forma mais líquida para ocupar todas as brechas do Estado. Como exemplo, citamos as campanhas anti-imigração e supremacistas que partidos da extrema-direita europeia e estadunidense preconizam, ao passo que, ao mesmo tempo, participam de encontros com líderes mundiais latino-americanos.

É importante contextualizar como o controle das escolas ocorre concomitantemente no Brasil e em outros países para que possamos ter a dimensão da amplitude em que o pós-fascismo se apresenta contemporaneamente. Ao fazerem uso da democracia por meio da eleição direta de políticos da extrema-direita, sustentam que ela não está sob risco - uma vez que as eleições ocorrem normalmente e dentro das regras dos países em questão.

---

<sup>10</sup> Enquanto forma de registro, a finalização da escrita deste artigo coincidiu com a aprovação da reforma do ensino médio pelo Congresso Nacional e, portanto, não foi aqui analisado por não fazer parte do escopo deste trabalho.

NASCIMENTO; ACOSTA; RODRIGUES

A educação na contemporaneidade foi posta em xeque justamente para que a escola, responsável pela formação de crianças e adolescentes (ou seja, adultos porvir), seja desqualificada enquanto agente de transformação social e, por consequência, os estudantes se sintam cada vez mais precarizados e sem esperança de melhorias de suas vidas por meio dos estudos.

## Considerações finais

A nova formulação curricular proposta pelos governos Michel Temer e Jair Bolsonaro, através da Reforma do Ensino Médio, se mostra mascarada por interesses difusos no que tange à produção de corpos dóceis, ao controle social e produção de mão de obra alienada ao mercado de trabalho. A educação nessa perspectiva se desvia do foco antes proposto da formação humana integral, cedendo novos espaços para uma educação focada no enfileiramento de formação específica para o mercado de trabalho.

Essa argumentação encontra ainda mais força popular pelo contexto de desemprego que assola o país, de modo que a escola se caracteriza como caminho direto para o mercado de trabalho e, dessa forma, parece resolver parte do problema que gera tensão e busca por mudanças cuja criação e implementação não perpassam aqueles envolvidos diretamente, mas vêm de cima e se consolidam por políticas diretas não consultivas.

Ao mesmo tempo, pouco se discute sobre os obstáculos que se opõe à Reforma, alguns deles substanciais sob a perspectiva de melhoria da educação. Nesse quesito, podemos citar a formação de professores que, embora se prove essencial no contexto da Reforma, é mascarada por uma autonomia pedagógica e de gestão quando, na verdade, existe pouco investimento - o que desvincula a escola da pesquisa, caminho contrário ao realizado pelos países que investem diretamente na educação.

Com isso, faz-se necessário pensar com urgência as implicações que tais alterações repercutirão nos próximos anos, considerando a falta não apenas de um financiamento fixo, mas também de professores, a defasagem na formação e o distanciamento do contexto real no qual as escolas estão inseridas, propondo formas genéricas de escolarização embasadas pela perspectiva positivista.

Esses fatos nos levam a crer que a revogação da reforma do Novo Ensino Médio é urgente para que, de fato, o país possa sentar e discutir o papel e a função da escola na formação da sociedade, bem como novas políticas públicas para a educação de Ensino Superior, sobretudo aquelas voltadas à formação de professores.

Reforma do Ensino Médio:  
contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças

## Referências

ACOSTA, Tássio. **Anarqueologia do pânico moral.** Tese de Doutorado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Orientador: Dr. Sílvio Gallo. Unicamp, 2023.

ACOSTA, T. A escola é nossa inimiga! (conversações anarquistas com uma criança de 9 anos de idade). **Revista Estudos Libertários.** Vol. 6, n. 16, 1º semestre, 2024. Disponível em <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/59016> acesso 15 jul. 2024.

BORGES, K. P. “Eu vejo o futuro repetir o passado”: BNCC, neoliberalismo e o retorno aos anos 1990. **Revista Pedagógica**, [S. l.], v. 22, p. 1–24, 2020. DOI: 10.22196/rp.v22i0.5676. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/5676>. Acesso em: 11 jul. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 de set. 2016.

BRASIL. **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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica,** 2019. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=105091-bnc-formacao-de-professores-v0&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192) acesso 13 jul. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Education at a Glance 2023:** notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação** - CONAE 2024. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/participacao-social/conferencias/conae-2024/documento-referencia.pdf> acesso 11 jul. 2024

CADONÁ, M. A. **Neoliberalismo e capitalismo no Brasil:** a formação de classe da burguesia industrial do Rio Grande do Sul durante a década de 1990. Joinville: Clube dos Autores, 2016.

NASCIMENTO; ACOSTA; RODRIGUES

**CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei 6.840/2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências, tendo parecer da Comissão Especial, pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa; pela adequação financeira e orçamentária; e, no mérito, pela aprovação deste, com substitutivo; pela rejeição do de nº 7082/14, apensado, e pela inconstitucionalidade do de nº 7058/14, apensado. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1295592.pdf>. Acesso em: 02 de jun. de 2017.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Neoliberalismo e governamentalidade de crises no pós-fascismo: que pode a educação? **Revista Práxis & Saber: maestría en educación**, v. 14, p. 1-17, 2023. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v14n38/2216-0159-prasa-14-38-71.pdf> acesso 15 jul. 2024.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 273-384, abr.-jun. 2017.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr.-jun. 2017.

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. **Holos**. Natal, ano 32, v. 6, p. 71-91, 2016.

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

FOUCAULT, Michel. “Os corpos dóceis” [capítulo I da terceira parte]. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999. P. 117-142.

FOUCAULT, M. **Do governo dos vivos**. Curso no *Collège de France*, 1979-1980. Tradução de Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FREIRE, Paulo. **“Conscientização – Teoria e Prática da Libertação – Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. “**Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa”. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 8ª Edição, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Paz e Terra, Rio de Janeiro. 34ª Edição, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO GOVERNO BOLSONARO: ANULAÇÃO DE DIREITOS UNIVERSAIS, DESUMANIZAÇÃO E VIOLÊNCIA. **REVISTA DESENVOLVIMENTO E CIVILIZAÇÃO** V. 2 / Nº 2 / julho 2021 – dezembro 2021.

GADOTTI, M. **Diversidade cultural e educação para todos**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GALLO, S. Governamentalidade democrática e ensino de filosofia no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 42, p. 48-64, 2012.

Reforma do Ensino Médio:  
contexto, implicações e retrocessos iluminados pelo positivismo no silenciamento das diferenças  
**GALLO, S.** "O pequeno cidadão": sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: Haroldo de Resende. (Org.). **Michel Foucault - O Governo da Infância**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, v., p. 329-343.

**JACOMELI, M. R. M.** A lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.39, p. 76-90, set.2010 - ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04\\_39.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/39/art04_39.pdf). Acesso em: 14 de jun. de 2017.

**LIMA, M.; MACIEL, S. L.** A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230058, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/?format=pdf&lang=pt> acesso 11 jul. 2024.

**MARRACH, S.** **Outras histórias da educação:** do Iluminismo à Indústria Cultural (1823-2005). São Paulo: UNESP, 2009.

**MOEHLECKE, Sabrina.** O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, p. 39-58 jan.-abr. 2012.

**DE MORAIS, E. M. de; SANTOS, C. R. dos; PAIVA, I. A.** de Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço. **Revista Inter-Legere**, [S. l.], v. 4, n. 31, p. c25900, 2021. DOI: 10.211680/1982-1662.2021v4n31ID25900. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/25900>. Acesso em: 11 jul. 2024.

**PARTIDO DA SOCIAL DEMOCRACIA BRASILEIRA. Diretrizes Gerais - Plano de Governo:** Aécio Neves – 2014. Disponível em: [http://contee.org.br/contee/wp-content/uploads/2014/10/Plano-de-governo\\_aecio1.pdf](http://contee.org.br/contee/wp-content/uploads/2014/10/Plano-de-governo_aecio1.pdf). Acesso em 02 de jun. 2017.

**PARTIDO DOS TRABALHADORES. Mais mudanças, mais futuro:** programa de governo Dilma Rousseff - 2014. Disponível em: <http://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>. Acesso em: 01 de jun. 2017.

**PINTO, J. M. DE R.** Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 108–135, set. 2002.

**RESENDE, F. M. de P.; GALVÃO, F. M. de P.; GUEDES, M. D.; BIANCHINI, A. R.** Neoliberalismo e reforma do ensino médio brasileiro: ofensiva à democracia e aprofundamento das desigualdades sociais. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 929–943, 2022. DOI: 10.14393/REPOD-v11n3a2022-66312. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66312>. Acesso em: 11 jul. 2024.

**RODRIGUES, L. Zancan; PEREIRA, B.; MOHR, A.** O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 20, n. u, p. 1–39, 2020. DOI: 10.28976/1984-2686rbpec2020u139. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/16205>. Acesso em: 13 jul. 2024.

NASCIMENTO; ACOSTA; RODRIGUES

SANTOMÉ, J. T. **Curriculo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. O cavalo de Troia dos conteúdos escolares. In: APPLE, M. W.; AU, W.

GANDIN, L. A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, J. C. da. A questão educacional em Marx: alguns apontamentos. **Germinal**: marxismo e educação em debate, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 72–81, 2010. DOI: 10.9771/gmed.v3i1.9494. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9494>. Acesso em: 11 jul. 2024.

TRAVERSO, Enzo. Do Fascismo ao Pós-Fascismo. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 12–44, 2019. DOI: 10.21057/10.21057/repamv13n2.2019.26801. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/26801>. Acesso em: 15 jul. 2024.

UMA Escola do Tamanho do Brasil, 2002. Disponível em <https://fpabramo.org.br/csbh/wp-content/uploads/sites/3/2017/04/16-umaescoladotamanhodobrasil.pdf> acesso 11 jul. 2024.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 17/01/2024

Aprovado em: 02/10/2024