
O “Novo” Ensino Médio como parte das reformas empresariais na educação brasileira: da tragédia anunciada ao desastre consolidado

Robson Machado¹

 <https://orcid.org/0000-0001-5866-2734>

Régis Henrique dos Reis Silva²

 <https://orcid.org/0000-0001-6392-0697>

Resumo

Situado no âmbito da História e da Filosofia da Educação, o artigo busca identificar os interesses de classe contidos nas reformas educacionais que entraram em vigor no contexto do recrudescimento da crise da sociabilidade capitalista, em particular os relativos ao Novo Ensino Médio. Com apoio na pedagogia histórico-crítica, destaca a indefinição que, historicamente, caracteriza o Ensino Médio brasileiro e a presença do setor empresarial nas políticas públicas que o determinam. Apresenta os aspectos do Novo Ensino Médio que beneficiam os interesses privados e empresariais e anuncia as consequências já observadas desde sua implementação. As fontes – leis, projetos e pareceres – são analisadas à luz do materialismo histórico-dialético. Conclui pela indeterminação nos rumos do Novo Ensino Médio, haja vista as contradições que marcam a retomada do social-liberalismo no executivo nacional.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Ensino Médio. Políticas educacionais.

The “New” High School as part of business reforms in Brazilian education: from announced tragedy to consolidated disaster

Abstract

Situated within the scope of History and Philosophy of Education, the article seeks to identify the class interests contained in the educational reforms that came into force in the context of the resurgence of the crisis of capitalist sociability, in particular those relating to the New Secondary Education. With support from historical-critical pedagogy, it highlights the lack of definition that, historically, characterizes Brazilian high school and the presence of the business sector in the public policies that determine it. It presents the aspects of the New Secondary Education that benefit private and business interests and announces the consequences already observed since its implementation. The sources - laws, projects and opinions – are analyzed in the light of historical-dialectical materialism. It concludes that the direction of the New Secondary Education is indeterminate, given the contradictions that mark the resumption of social-liberalism in the national executive.

Keywords: Historical-critical pedagogy. High school. Educational policies.

¹ Escola Técnica de Eletrônica “Francisco Moreira da Costa”, Santa Rita do Sapucaí: robsonmachado.historia@gmail.com.

² Universidade Estadual de Campinas, Campinas: rhrs@unicamp.br.

Introdução

Pensar o “Novo” Ensino Médio (NEM), instituído como parte constituinte das reformas educacionais inauguradas a partir do governo Temer, exige o entendimento do percurso histórico de desenvolvimento desse nível de ensino e a consequente indefinição de sua função social como expressão das disputas entre o capital e o trabalho. Assim, os aspectos da reforma que foi imposta a esse segmento da educação básica não nos parecem novos, pois, camuflados sob a propaganda governamental e a narrativa neoliberal de autonomia e liberdade, revelam-se um verdadeiro “atalho para o passado” (Cunha, 2017, p. 373).

Dentre os inúmeros problemas que acometem o Ensino Médio brasileiro, talvez o mais distintivo, segundo Saviani (2021, p. 13), seja o seu “histórico caráter pendular”. De acordo com o autor, ao contrário da primeira etapa da educação básica e do Ensino Superior, o Ensino Médio enfrenta uma indefinição no que diz respeito à sua função, ora vista como propedêutica, ora vista como profissionalizante. Tal confusão, determinada pela correlação de forças no interior da luta de classes, pode ser confirmada pelas inúmeras alterações na legislação educacional no transcurso do século XX e neste início do século XXI, configurando-se como um *nó* resultante de um *emaranhado de interpretações* que impede o estabelecimento de um projeto contínuo que garanta formação igual para todos, independentemente da ocupação que se pretende exercer em sociedade (Saviani, 2021).

Conforme Saviani (2021) e Cury (1998), o atual Ensino Fundamental tem como objetivo a socialização dos fundamentos das ciências, das artes e da filosofia. Portanto, nessa etapa da educação escolar, espera-se uma formação geral que possibilite que os alunos incorporem à sua individualidade elementos básicos das ciências naturais, das ciências sociais e da língua materna, por exemplo. Assim, há consenso quanto ao propósito do Ensino Fundamental, tal como há o entendimento de que o Ensino Superior deva se ocupar da formação profissional a partir do domínio intelectual mais amplo que assegura desenvoltura artística, científica ou literária.

Se a identidade do Ensino Fundamental e do Ensino Superior não suscita grande discussão, o mesmo não pode ser afirmado sobre o Ensino Médio. A rigor, essa etapa da educação escolar sempre manifestou o dualismo e o elitismo próprios de nossa formação social. Basta observarmos os dados do Censo Escolar de 2015, ano anterior à implantação da Medida Provisória n.º 746 (Brasil, 2016a). Essencialmente, os dados atestaram que, apesar de as redes

públicas estaduais de ensino serem as maiores detentoras de matrícula no nível médio brasileiro – mais de 80% –, a taxa líquida dessas matrículas, isto é, sem distorção idade-série, era, naquela ocasião, inferior a 50% (Lima; Maciel, 2018). De pronto, entendemos que a defasagem entre idade e série, bem como a assustadora quantidade de jovens fora da escola, não atinge a parcela economicamente favorecida da sociedade. Em sua maioria, são os jovens pobres aqueles que abandonam ou atrasam os estudos para se dedicarem ao trabalho – geralmente mal remunerado e inadequado – a fim de compor a renda familiar e assegurar as suas condições materiais de existência. Dessa forma, as fragilidades do Ensino Médio são determinadas pela estrutura desigual de classes e acabam por consolidá-las em um ciclo aparentemente vicioso.

Durante muito tempo, o Ensino Médio ficou restrito à elite como etapa secundária dos estudos que garantia o aprofundamento da formação geral primária e os recursos necessários para o ingresso no Ensino Superior. A sua democratização para os segmentos populares se deu para efeito de composição de mão de obra destinada ao trabalho produtivo nas indústrias, nos campos e no comércio. Instituiu-se, desde a primeira metade do século XX, uma *democratização segregativa* (Ferreira, 2017) desse nível de ensino.

Diante disso, o Ensino Médio tornou-se a materialização da dualidade e da segregação, pois se constituiu oficialmente e extraoficialmente a partir de propostas formativas distintas, o que, rigorosamente, estabeleceu uma escola para os ricos e outra para os pobres.

O Ensino Médio acessado pelas elites caracterizou-se, usualmente, pela formação geral referenciada no patrimônio cultural historicamente produzido pela humanidade. O domínio do conhecimento sistematizado permitia a esses indivíduos ascenderem ao Ensino Superior e, com efeito, aos cargos mais bem pagos do serviço público e da iniciativa privada. A eles cabia a direção da sociedade conforme os interesses dominantes, ou seja, tornarem-se os guardiões da ordem estabelecida e desfrutarem dos privilégios de sua classe originária.

Por outro lado, aos trabalhadores – ou pelo menos àqueles que, vindos de baixo, conseguiram chegar ao nível médio – era oferecida uma formação aligeirada, carente de conteúdos gerais clássicos que permitissem compreender a complexidade das leis regentes da natureza e as relações sociais. O *segundo grau*, para eles, reduzia-se ao adestramento para funções técnicas e operacionais, e desconsideravam-se os fundamentos determinantes da produção.

À vista disso, ainda que pesem as disputas de diversos grupos sociais, tal orientação para o Ensino Médio foi realizada, desde os anos de 1930, *ao gosto do empresariado* (Quadros; Krawczyk, 2019), pois, principalmente a partir da consolidação do sistema nacional de formação profissional, a presença do setor empresarial nas políticas educacionais brasileiras tornou-se resolutiva (Krawczyk, 2012).

Nas linhas seguintes, evidenciaremos o histórico “caráter pendular” (Saviani, 2021, p. 13) do Ensino Médio no Brasil e o dualismo que lhe é peculiar. Além disso, destacaremos o NEM como mais uma reforma empresarial na educação, que, frente à crise do modo de produção capitalista, afeta os interesses dos trabalhadores no que concerne à sua formação integral.

Nesse intento, teremos como referência teórica a pedagogia histórico-crítica, pois, em conformidade com o seu precursor, o Professor Dermeval Saviani, consideramos que a especificidade da educação é “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2013, p. 13).

Por considerarmos que o NEM está na contramão do que pensamos ser indispensável ao trabalho educativo, a saber, a formação do gênero humano, seguimos as trilhas abertas pela pedagogia histórico-crítica a fim de compreendê-lo e explicitá-lo como proposta intimamente vinculada aos interesses hegemônicos.

De acordo com Saviani (2017, p. 715), há três momentos que toda teoria crítica deve conter: “A) Aproximação ao objeto em suas características estruturais de modo a apreendê-lo em sua concreticidade. B) Contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto pelas teorias hegemônicas. C) Elaboração e sistematização da teoria crítica”. Destarte, o autor adverte que

[...] o que nos move a investigar determinado objeto é o fato de lidarmos com ele como algo relevante, sendo que, a partir de algum momento, se nos apresenta como problemático. E sua problematicidade pode se revelar em diferentes circunstâncias e de diferentes maneiras. Assim, no campo da educação, o problema pode se revelar em nossa prática cotidiana diante de questões que nos cabe resolver; [...] na insatisfação com as orientações emanadas das políticas e diretrizes oficiais; na exigência de compatibilizar nossa ação educativa com as opções que fazemos nos campos teórico-filosófico, ideológico-político, econômico-profissional, ético-moral, estético-cultural, etc. (Saviani, 2017, p. 716).

E arremata:

O papel da teoria crítica – isto é, aquela teoria que, por colocar-se na perspectiva dos interesses dos dominados, consegue ver os limites, as insuficiências e inconsistências das teorias hegemônicas – é desmontá-las contextualizando-as histórica, social e epistemologicamente. Historicamente, a desmontagem implica mostrar quando, como e em que contexto surgiram e se desenvolveram; socialmente, cabe indicar a que interesses ocultos elas servem e como justificam esses interesses; epistemologicamente a desmontagem evidenciará seus pressupostos, a concepção sobre a qual se apoia, a lógica de sua construção com as incoerências, inconsistências e contradições que a caracterizam (Saviani, 2017, p. 719).

À vista disso, nossas análises relativas ao NEM estão consubstanciadas na pedagogia histórico-crítica e têm como horizonte a educação integral dos indivíduos, sempre em defesa da apropriação universal dos saberes sistematicamente constituídos.

Este texto se materializa a partir de uma pesquisa bibliográfico-documental e dispõe de fontes primárias – majoritariamente documentos oficiais, como leis, pareceres, decretos, requerimentos e relatórios – e fontes secundárias que priorizam as análises das relações das políticas educacionais com os interesses empresariais. As fontes foram buscadas em plataformas de domínio público e encontradas em sítios institucionais do Estado brasileiro e bases de dados que asseguram a qualidade das informações levantadas.

Um breve histórico do Ensino Médio brasileiro

Em princípio, o propósito de igualdade de oportunidades para os estudantes do nível médio, falsamente anunciado na atualidade, não existia. Com a Reforma de Francisco Campos, instituída mediante o *Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931* (Brasil, 1931), o ensino secundário seriado passou a ser dividido entre o fundamental e o complementar: o primeiro ciclo era voltado à formação geral; e o segundo, orientado para o grau subsequente, organizado conforme as disciplinas obrigatórias ao ingresso no Ensino Superior. Simultaneamente, organizou-se o ensino profissional mediante a Inspetoria do Ensino Profissional Técnico (Brasil, 1932), e não era permitido aos alunos desses cursos, justamente aqueles provenientes dos estratos inferiores da sociedade, matricularem-se nos cursos de nível superior. Tal conduta

manteve-se durante o Estado Novo, como consta no artigo 129 da *Constituição de 1937* (Brasil, 1937): “O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado”.

Em 1942, com a Reforma de Capanema, oficializou-se a dualidade nesse nível de ensino, e criaram-se os cursos médios de segundo ciclo que tratavam diferentes classes sociais de forma desigual. Em linhas gerais, a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Brasil, 1942b) organizou o primeiro ciclo, designado Ginásial; e o segundo ciclo, que foi dividido entre os cursos Científico e Clássico. O artigo 9.º do referido documento indica: “Aos alunos que concluírem quer o curso clássico quer o curso científico mediante a prestação dos exames de licença será assegurado o direito de ingresso em qualquer curso do ensino superior [...]” (Brasil, 1942b). Enquanto isso, os cursos técnicos do segundo ciclo visavam à formação dos indivíduos para o trabalho de baixa complexidade, conforme indicado no artigo 5.º da Lei Orgânica do Ensino Industrial (Brasil, 1942a): “A adaptabilidade profissional futura dos trabalhadores deverá ser salvaguardada, para o que se evitará, na formação profissional, a especialização prematura ou excessiva”.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961), embora tenha manifestado influência dos debates travados na década de 1950 – estes definidos pela crítica à dualidade que impedia a formação integrada e igualitária e obstava o acesso ao Ensino Superior pelos trabalhadores (Cury, 1998) –, manteve os cursos secundários técnicos e de formação de professores, ratificando o nó do Ensino Médio com a permanência das propostas de educação geral e profissionalizante. Apesar disso, os alunos que realizavam o curso técnico de nível secundário, a partir de então, poderiam pleitear uma vaga no Ensino Superior, desde que se submetessem aos exames também prestados pelos alunos dos cursos de formação geral. No aspecto normativo, isto é, formal, a lei assegurava a equivalência entre os dois percursos formativos – efetivamente, no entanto, o destino social dos egressos do colegial e do técnico era bastante diferente.

Com o advento da ditadura civil-militar e o fortalecimento da narrativa nacionalista de desenvolvimento econômico-industrial, passou-se à universalização do ensino profissional compulsório para todo o País. Tal orientação, expressa na *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971* (Brasil, 1971), era justificada pelos ideólogos do governo ante a aceleração do processo de urbanização e o aumento do parque industrial na região centro-sul. Para eles, a modernização do mercado de trabalho carecia de técnicos de nível médio, o que se mostrou parcialmente

verdadeiro, pois a maior parte das ocupações combinava trabalhos manuais não especializados e baixa remuneração (Cunha, 2017; Cury, 1998).

Segundo Cunha (2017, p. 374), a profissionalização precoce não tinha validade nas instituições privadas de ensino, uma vez que elas, “as principais abastecedoras de calouros para as grandes e boas universidades públicas, ignoraram totalmente a política de profissionalização universal e compulsória no 2º Grau, e prosseguiram na preparação dos vestibulandos”. Dessa forma, embora a legislação sinalizasse uma proposta uniforme de formação da juventude, a dualidade do Ensino Médio era extraoficialmente mantida.

A fragilidade da Lei 5.692/1971 (Brasil, 1971), isto é, a sua falta de correspondência à realidade social e educacional brasileira, tornou-a alvo de constantes críticas oriundas da oposição e da sociedade civil mais comprometida com a educação nacional. O Conselho Federal de Educação, que havia proposto uma integração entre o ensino profissional e a formação geral no 2.º grau, também apontou imperfeições na legislação, contribuindo para a sua reinterpretação, como consta no Parecer n.º 76 de 1975 (Brasil, 1975). Naquelas circunstâncias, o Movimento Democrático Brasileiro, receptor de expressiva votação nas assembleias estaduais e federal, também pressionou o governo, que, vencido, iniciou uma reforma que culminou na implantação da *Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982* (Brasil, 1982). Efetivamente, de acordo com essa Lei, a preparação para o trabalho *poderia* ensejar habilitação profissional, *a critério* do estabelecimento de ensino. Com efeito, a “reforma da reforma” (Cunha, 2017, p. 375), promovida pela Lei n.º 7.044, não pôs fim ao nó do 2.º grau³, pois consentiu que esse nível de ensino não fosse nem uma coisa nem outra. Em outras palavras, manteve a indeterminação e a dualidade que lhe eram peculiares.

Com o fim da repressão e da censura que caracterizavam a ditadura civil-militar, houve grande mobilização popular relativa à organização da educação básica na Nova República. Os movimentos estudantis, de docentes e de pesquisadores da educação passaram a se articular a fim de viabilizar uma trajetória escolar que pusesse fim à reprodução das desigualdades sociais entre os jovens, assegurando-lhes um ensino de nível médio qualificado e em condições de igualdade. À vista disso, a *Constituição de 1988* (Brasil, 1988, art. 208, inc. II) passou a

³ Com a Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971), o ensino primário e o primeiro ciclo do ensino secundário, ou ginasial, passaram a ser designados 1.º grau, com oito anos de duração, enquanto o colegial, ou segundo ciclo do secundário, passou a ser designado 2.º grau.

garantir a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Oito anos mais tarde, a Emenda Constitucional n.º 14 (Brasil, 1996a) estabeleceu “a progressiva universalização do ensino médio gratuito”. No mesmo ano, em decorrência da Lei 9.394/1996 (Brasil, 1996b, art. 35), o Ensino Médio foi considerado como etapa final da educação básica, que tinha como uma de suas finalidades a integração entre o ensino profissional e a formação geral. Tal resolução favorecia as propostas que defendiam que os jovens tivessem acesso aos fundamentos do trabalho – na intenção de qualificarem-se profissionalmente – e simultaneamente adquirissem os conhecimentos gerais que lhes possibilitassem ingresso no Ensino Superior. Contraditoriamente, o que se promoveu à época foi o movimento inverso, haja vista o conteúdo do *Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997* (Brasil, 1997), assinado pelo então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. O decreto em questão separava o ensino técnico profissionalizante da formação geral e colocava fim à possibilidade de ensino técnico integrado, como o desenvolvido nas escolas agrotécnicas federais. Em síntese, os alunos poderiam cursar o ensino técnico exclusivamente ou ao mesmo tempo em que estivessem realizando a formação no nível médio, embora em instituições diferentes e sem vinculação curricular ou programática.

Para a maioria do povo brasileiro, o avanço da política econômica neoliberal nos anos de 1990 gerou desemprego e empobrecimento. Naquela conjuntura, a orientação do Ministério da Educação para o oferecimento de cursos profissionalizantes àqueles que não tivessem acesso ao Ensino Superior resultava no direcionamento das massas aos postos de trabalho de menor qualificação e de baixos salários, pois, diante da não obrigatoriedade do Ensino Médio e da necessidade imediata de obter certificação para empregabilidade, o incentivo à profissionalização prematura reproduzia a exclusão social e reforçava a dualidade na educação.

Cunha (2017) escreve que o absurdo da política ministerial chefiada por Paulo Renato de Souza foi atenuado pela pressão exercida pelo Conselho Federal de Educação, uma vez que o embate entre o governo e a sociedade civil implicou que o Decreto n.º 2.208 (Brasil, 1997) assegurasse que o ensino técnico, um dos níveis da educação profissional, apenas certificasse aqueles matriculados no Ensino Médio ou que dele fossem egressos. Como se sabe, objetivamente, essa decisão não concorreu para o desenlace do nó do Ensino Médio, haja vista que aos estudantes do nível técnico não foi assegurada uma formação geral de qualidade, como

para muitos daqueles que almejavam o Ensino Superior. Em suma, os filhos dos trabalhadores frequentavam escolas estruturalmente precárias e de baixa qualidade, o que faziam com o objetivo exclusivo de serem autorizados a se certificar no ensino profissionalizante de nível técnico, de modo que era mantida a segregação nessa etapa da vida escolar. É desnecessário afirmar, portanto, que o projeto de educação que se ensejava atendia aos interesses do mercado e da classe dominante.

Com o advento do governo Lula, a política de educação profissional do governo de FHC foi revogada pelo Decreto n.º 5.154/2004. Este, posteriormente, foi substituído pela *Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008* (Brasil, 2008), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o propósito de “redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional e técnica de nível médio, de educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica”. A partir de então, passou-se à defesa do Ensino Médio integrado à educação profissional, como pudemos observar com o incremento e a ampliação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em contrapartida, assim como no governo de FHC, manteve-se o incentivo à rede privada de educação profissional.

Ainda durante a presidência de Lula da Silva, conquistou-se, pela *Lei n.º 12.061, de 27 de outubro de 2009* (Brasil, 2009a), o direito à universalização do Ensino Médio gratuito; e, pela *Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009* (Brasil, 2009b, art. 208, inc. I), a obrigatoriedade desse nível de ensino: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Tais medidas representaram importante conquista para a sociedade, principalmente para os trabalhadores que, historicamente, estiveram à margem da educação escolar de nível médio.

O Projeto de Lei n.º 6.840 de 2013 e a Medida Provisória n.º 746 de 2016 como antecedentes do “Novo” Ensino Médio

Apesar dos avanços observados no Ensino Médio durante os governos do Partido dos Trabalhadores – especialmente pelo respeito que manifestaram às entidades científicas e educacionais e às agremiações a elas vinculadas –, não podemos nos esquecer de que, também naquela conjuntura, a progressão dos interesses empresariais e da agenda global capitalista

sobre a educação brasileira se deu sem constrangimento⁴.

No que se refere ao Ensino Médio, destacamos o Projeto de Lei (PL) 6.840/2013 (Brasil, 2013), de autoria do deputado federal Reginaldo Lopes (PT/MG) e amplamente defendido pelo empresariado. Efetivamente, a reforma imposta pelo governo de Temer reativou a versão original do projeto de Lopes a fim de atribuir legitimidade ao NEM, como é possível verificar nas falas dos parlamentares da base governista e dos burocratas do Ministério da Educação durante as audiências públicas voltadas à discussão da Medida Provisória 746/2016: “[...] *you are talking about a debate that is practically completing five years inside the Parliament, only in terms of the project that is in the House [PL n. 6.840/2013]. A very long debate*”, afirmou Mendonça Filho na reunião do dia 16 de outubro de 2016 (11.^a Reunião [...], 2016).

O PL apresentado por Reginaldo Lopes trouxe a perspectiva dos empresários para a educação em tempos de reestruturação produtiva, adiantando o que posteriormente se aprovou, de forma piorada, com o NEM. Em sua versão inicial, o documento traduzia a perspectiva neoliberal de educação, isto é, apresentava-se como o modelo brasileiro ideal constituído a partir de uma agenda globalmente estruturada que, em linhas gerais, consistia na simplificação do processo educativo mediante a celeridade do nível médio, o estreitamento curricular, a padronização de testes, a otimização de resultados, a reformulação do trabalho educativo, a profissionalização prematura e a nova conduta seletiva para o Ensino Superior. Essas orientações ancoravam-se na narrativa *modernizadora* que, supostamente crítica à baixa qualidade do ensino, buscava reduzir a educação às suas funções mínimas para atender às necessidades imediatas da sociedade capitalista (Ferretti, 2016).

No Requerimento n.º 4.337, de 2012 (Brasil, 2012), em que é solicitada à Câmara dos Deputados a criação da Comissão Especial “destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio”, Lopes assevera:

Prova da necessidade urgente de tal reformulação consiste no fato de que, no Brasil, o ensino médio ainda trata, ao mesmo tempo, *de muitos temas diversos*, porém, nenhum deles em profundidade, sendo que na maioria das vezes os alunos são obrigados a memorizar fórmulas, datas, princípios, que nem sempre lhes serão *úteis* no futuro ou contribuirão para sua *formação profissional*

⁴ Sobre a agenda globalmente estruturada para a educação e suas implicações sobre a escola brasileira, ver Libâneo (2016) e Leher (2010).

prática, tornando para muitos alunos o ensino cansativo e nem um *pouco interessante*.

[...] Não podemos deixar de mencionar também a *excessiva carga horária* a que é submetido o aluno. Ao contrário de muitos países, no Brasil as horas de ensino profissionalizante *não substituem* as horas exigidas pelo ensino médio, ou seja, o aluno que pretende um ensino profissionalizante é obrigado primeiro a cursar todo o ensino médio e, somente depois, ingressar no curso técnico. Tal exigência muitas vezes acaba por *desestimular* o aluno, que ao terminar o ensino médio se vê obrigado a procurar um emprego, não dispondo mais de tempo suficiente e nem mesmo disposição física e mental para conciliar trabalho e estudo.

[...] Assim, é mister que o novo ensino médio seja *diversificado*, as escolas sejam diversificadas, e que os currículos disponíveis permitam a cada aluno *escolher* aquele que melhor se adapta as suas pretensões profissionais, para que possam então se *preparam com confiança e prazer para enfrentarem o mundo e o mercado de trabalho* extremamente competitivos que lhes esperam após a conclusão de seus estudos (Brasil, 2012, grifos nossos).

E, no Relatório da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao PL n.º 6.840, ao justificar o intento de reformar o Ensino Médio, arremata:

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 *excessos de conteúdos*, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às *necessidades* do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (Brasil, 2014, grifos nossos).

As semelhanças entre os argumentos utilizados para aprovar uma reformulação do nível médio a partir do PL n.º 6.840 e aqueles utilizados pela base do governo Temer por ocasião da MP n.º 746/2016 não são meras coincidências. Os pressupostos dos dois documentos estiveram assentados sobre a mesma base ideológica e buscavam atender aos mesmos interesses produtivos: o neoliberalismo e o capitalismo em crise. Assim, ainda que pesem as contradições no contexto da luta de classes no Brasil, o projeto de Lopes deu sustentação à reforma imposta por Temer.

Ao cotejarmos as designações do PL n.º 6.840 com as alegações que lhe davam suporte, notamos inconsistências que nos permitem apontar a falta de correspondência entre os seus

verdadeiros objetivos e a sua narrativa publicitária. Por ocasião do Requerimento n.º 4.337/2012 (Brasil, 2012), o deputado reconhece o nó do Ensino Médio como um de seus problemas de maior relevância – “um dos principais desafios da educação hoje consiste no estabelecimento do significado dessa etapa: uma mera passagem para o ensino superior ou inserção na vida econômico-produtiva?” –, mas, paradoxalmente, retoma o viés eficientista da ditadura civil-militar e sugere *opções formativas* voltadas aos interesses do mercado, reforçando a dualidade que ele próprio denunciou. Efetivamente, ao adiantar a ênfase em uma ou outra área do conhecimento, como foi posteriormente confirmado pela Lei n.º 13.415/2017 (Brasil, 2017), o PL n.º 6.840 (Brasil, 2013) contrariava a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996b), que endossam o desenvolvimento pleno dos estudantes e a formação comum para todos os brasileiros. Excessivamente regressivo, o referido PL chegou a ser comparado pelos seus críticos à Reforma de Capanema, haja vista que condicionava o ingresso no Ensino Superior à opção formativa de nível médio.

Conforme o Movimento Nacional pelo Ensino Médio⁵, após os 17 meses de trabalho da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), foi apresentado um substitutivo por meio do qual “se não se logrou obter avanços, ao menos evitou-se o maior retrocesso” (Brasil, 2014).

À vista disso, é preciso afirmar que o autor do projeto se mostrou bastante sensível às inúmeras críticas realizadas pelos representantes da sociedade civil e pelo próprio Ministério da Educação – à época, liderado por Henrique Paim (Cunha, 2017). Ainda de acordo com o Movimento Nacional pelo Ensino Médio (2014), Lopes recebeu representantes dos estudantes secundaristas e manifestou concordância com vários dos argumentos por eles apresentados, em especial sobre a “opção formativa no terceiro ano, a obrigatoriedade do tempo integral, a proposta dos temas transversais, a proibição de acesso dos menores de 17 anos ao ensino médio noturno”.

⁵ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio, atualmente conhecido como Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), foi criado em 2014. Inicialmente, o movimento foi composto por várias entidades do meio acadêmico e científico, além de entidades da área da educação, como sindicatos e movimentos sociais. Na atualidade, organiza-se a partir da ação de 23 grupos de pesquisa distribuídos por todo o território nacional e que integram a rede EMPesquisa. O MNDEM defende o direito à educação básica e um Ensino Médio que integre de forma consistente a ciência, a cultura, o trabalho e a tecnologia.

O substitutivo adotado pela Comissão reformulou consideravelmente a proposta inicial, fato que minorava os possíveis danos que aquele projeto causaria aos trabalhadores. Aprovado pela CEENSI em 17 de dezembro de 2014, o substitutivo deveria ir para a votação em plenário em 2015, o que nunca aconteceu.

Após o afastamento definitivo de Rousseff, Temer sancionou – em seu primeiro ato de governo voltado à educação – a reforma do Ensino Médio por meio da *Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016* (Brasil, 2016a). A ação, de caráter emergencial, desconsiderou toda a discussão relativa ao PL n.º 6.840/2013, que estava em trânsito e aguardava a aprovação parlamentar. A intenção do governo era recuperar a proposta inicial, ou seja, a versão que não incorporava as demandas dos professores, dos pesquisadores e das instituições educacionais comprometidas com a educação pública e socialmente referenciadas.

O autoritarismo da ação, ao impor mudanças na estrutura e na organização do Ensino Médio sem considerar o debate com o conjunto da população, despertou ampla resistência dos movimentos sociais e ocasionou a ocupação das escolas pelos estudantes secundaristas. O empresariado, por sua vez, transigiu com o regime de urgência, auxiliando o governo e os burocratas do MEC com a expedição de documentos e pareceres favoráveis à MP durante as audiências públicas.

Quadros e Krawczyk (2019), ao estudarem a influência do empresariado na reforma do Ensino Médio brasileiro, destacaram as semelhanças entre as designações da MP n.º 746 e o documento *Educação em debate: por um salto de qualidade na educação básica*, organizado pelo Todos pela Educação (2013) em parceria com o Instituto Unibanco. No capítulo “Proposta para um Ensino Médio compatível com o século 21”, os organizadores puseram-se a justificar a reforma desse nível de ensino a partir dos baixos índices de aproveitamento escolar e, então, apresentaram as suas soluções de classe para torná-lo compatível com os anseios da *sociedade do século 21*. Não é nenhuma surpresa que, ao compararmos os dois textos, tornou-se patente que a MP era o reflexo legal do documento redigido pelo Instituto Unibanco e pelo Todos pela Educação. Não por acaso, nas 12 audiências públicas que ocorreram entre os dias 19 de outubro e 30 de novembro com o propósito de discutir a reforma instituída pela MP, os representantes do empresariado – que somaram um terço dos participantes registrados na programação – postaram-se como guardiões da proposta, defendendo, inclusive, o seu caráter emergencial (Quadros; Krawczyk, 2019).

A Exposição de Motivos (Brasil, 2016b) vinculada à MP n.º 746/2016 e assinada pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, apresentou dados compilados no documento *Educação em debate: por um salto de qualidade na educação básica* (Todos pela Educação, 2013). A linha de argumentação e defesa é, também, a mesma utilizada por ocasião do PL n.º 6.840/2013, pois toma como referência as avaliações nacionais e internacionais e, com efeito, os ranqueamentos produzidos a partir desses testes. Conforme a exposição do ministro,

[...] os dados educacionais publicados recentemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP evidenciaram resultados aquém do mínimo previsto, isto é, 41% dos jovens de 15 a 19 anos matriculados no ensino médio apresentaram péssimos resultados educacionais.

[...] No geral, mais de 75% dos alunos estão abaixo do [rendimento] esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de português e matemática.

[...] O IDEB do ensino médio no Brasil está estagnado, pois apresenta o mesmo valor (3,7) desde 2011. No período de 2005 a 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, nenhum crescimento. O IDEB 2015 está distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2). (Brasil, 2016b).

De acordo com o governo, a orientação para a melhoria da educação no nível médio deveria ser aquela estabelecida pela comunidade internacional, ou seja, pelos organismos multilaterais fortemente vinculados aos interesses do capital. A meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) 2021, por exemplo, que orientou o parecer do governo, teve como referência “o resultado obtido pelos 20 países mais bem colocados no mundo, que compõem a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE” (Brasil, 2016b). A agenda global para educação, ancorada no padrão privatista e empresarial de gestão de resultados, ditou as normas da reforma do Ensino Médio que tomou os interesses imediatos dos alunos e dos professores como tática de convencimento para a sua implementação. A rigor, essa narrativa liberal nutriu-se do ideário da *modernização*, da *autonomia*, da *flexibilização* e da *empregabilidade* em oposição ao *atraso* dos conteúdos, supostamente deslocados da realidade e vazios de sentido: “o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (Brasil, 2016b). Por isso, “os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina” (Brasil, 2016b).

Para Mendonça Filho, os maus resultados apresentados pelos estudantes do Ensino Médio eram o “reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas *habilidades e competências*” (Brasil, 2016b, grifos nossos). Esse modelo, ainda segundo o ministro, os forçava a cursar o mínimo de 13 disciplinas obrigatórias não alinhadas ao mundo do trabalho, fato que, por si só, justificava a reforma.

À vista disso, em conformidade com os itens 18 e 21 da Exposição de Motivos (Brasil, 2016b), o NEM, seguindo as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para a Infância, propôs como principal determinação a *flexibilização* da última etapa da educação básica. Contraditoriamente, a flexibilização desse nível de ensino por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional afronta o princípio legal segundo o qual todos os brasileiros deveriam ter acesso à formação básica comum. Em outras palavras, a proposta do NEM, anunciada desde a MP n.º 746/2016, reforça a dualidade do segmento, pois separa o ensino técnico profissional dos outros quatro itinerários propedêuticos: linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas (Brasil, 2016a).

A flexibilização como palavra de ordem para a reforma do ensino agiu, especialmente, sobre a organização curricular e vem sendo utilizada pela ideologia neoliberal em diversas frentes de embate nas últimas décadas. Na disputa por hegemonia, importa ao capital associar a flexibilização à autonomia; à criatividade e inovação; à versatilidade; e, também, à liberdade de escolha. Com efeito, a flexibilização concorre para mistificação das relações sociais, encobrindo o que de fato representa, dado que, objetivamente, ela resulta em “desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração de riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social” (Krawczyk; Ferretti, 2017, p. 36).

Desde a MP n.º 746/2016, o projeto do NEM não só abandona as finalidades formativas em suas múltiplas dimensões para adotar a perspectiva empresarial e administrativa das instituições privadas como também anuncia a orientação pedagógica a ser universalizada: as *pedagogias do aprender a aprender* ostensivas nas menções à aquisição de competências e ao desenvolvimento de habilidades. Não por acaso, José Mendonça Filho escreve que a implementação da proposta do NEM estaria “apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser [...]” (Brasil, 2016b).

Após as reuniões que ocorreram entre outubro e novembro de 2016 para a discussão do NEM, a Medida Provisória n.º 746/2016 foi convertida, em 16 de fevereiro de 2017, na Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017). Basicamente, o conteúdo da política pública permaneceu o mesmo – alteraram-se apenas, e de modo superficial, os pontos que suscitaram maiores polêmicas.

O “Novo” Ensino Médio

As mudanças estabelecidas pela Lei n.º 13.415 (Brasil, 2017) tencionaram, entre outras coisas, a alteração da organização curricular do nível médio e do financiamento público dessa etapa da educação básica. Tais alterações, articuladas pelos representantes políticos do neoliberalismo e pelos grupos empresariais, têm produzido resultados profundamente negativos para os estudantes provenientes da classe trabalhadora.

Destacamos, dados os limites deste texto, algumas das alterações na estrutura do nível médio que concorrem para a exclusão dos jovens trabalhadores e para o aprofundamento das desigualdades escolares no País.

São significativas as mudanças relativas à carga horária, que impõem o aumento de 600 horas anuais à formação de nível médio, implicando o estabelecimento da educação em tempo integral. Para além dos transtornos que a medida gera à educação de jovens e adultos e ao ensino noturno, ela ameaça excluir do Ensino Médio a juventude vulnerável, visto que a maioria dos alunos desse nível de ensino concilia os estudos com o trabalho e os afazeres domésticos. Objetivamente, no entanto, há uma redução do tempo de estudo do currículo comum, uma vez que o tempo a ele concernente não pode ser superior a 600 horas anuais (Brasil, 2017), ou seja, ainda que o tempo de formação do currículo comum seja o máximo permitido pela lei, contará com 200 horas a menos que o estabelecido no período anterior à reforma.

Diante das dificuldades estruturais para promover a ampliação da carga horária, a Lei n.º 13.415/2017 autorizou a oferta do Ensino Médio pela modalidade a distância, o que foi regulamentado em 2018. Efetivamente, autorizou-se que o ensino a distância correspondesse a 80% da carga horária da educação de jovens e adultos, a 30% do ensino noturno e a 20% das atividades do Ensino Médio regular (Brasil, 2018). Com efeito, a expansão do Ensino Médio no estado de São Paulo, em 2022, deu-se majoritariamente pela modalidade a distância, que foi

responsável por 87,86%; enquanto o ensino semipresencial correspondeu a 11,71%; e o presencial, a apenas 0,43% (Rede Escola Pública e Universidade, 2022).

O NEM, mediante o seu Artigo 3.º (Brasil, 2017), também retirou dos currículos a obrigatoriedade das disciplinas Educação Física, Filosofia, Arte e Sociologia na última etapa da educação básica, esvaziando ainda mais a formação da juventude. A partir da reforma, apenas Matemática, Português e Inglês são disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

A dramática redução dos conteúdos não foi uma requisição dos jovens brasileiros, conforme atestam as narrativas defensoras da reforma. À juventude importa a aquisição de conhecimentos científicos e culturais plenamente desenvolvidos, a fim de que se forme uma individualidade crítica e verdadeiramente comprometida com a justiça social. O currículo enxuto e impreciso serve, exclusivamente, à formação de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, que atendam às expectativas da produção e da consciência próprias da sociabilidade burguesa que se encontra em crise.

Dado o caráter neoliberal da reforma, ela concorre, também, para privatização do setor educacional. Assim, mediante a legitimação das parcerias público-privadas, a reforma incentiva que as redes públicas de ensino transfiram para o empresariado as responsabilidades sobre a formação da juventude brasileira. Logo, o que deveria ser encarado como questão de soberania nacional e, portanto, de atribuição pública e estatal, passa a ser orientado pelos interesses do mercado.

O Artigo 4.º da referida Lei autoriza a parceria não só com empresas voltadas à venda do serviço educacional, mas também com o setor produtivo diretamente envolvido com a área de formação profissional dos estudantes. Em suma, a inserção dos jovens no ambiente produtivo, que sugere boa formação e aquisição de conhecimentos relativos à produção moderna, pode redundar em exposição ao trabalho prematuro e não remunerado, como podemos constatar nas suspeitas modalidades de *estágio não remunerado* e *trabalho voluntário*.

Além disso, a privatização, travestida de parceria, abre espaço para que o poder público se encarregue dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (Brasil, 2015), deixando ao capital a gerência e a orientação pedagógica da maior parte da formação do nível médio. Esse, inclusive, pode ofertar os *itinerários de aprofundamento*, para utilizar uma expressão já corrente na rede estadual paulista, além do *itinerário técnico-profissionalizante*. Nesse caso, a empresa deve atuar no espaço público ou particular e oferecer os seus serviços

educacionais na modalidade a distância, o que, para ela, é mais lucrativo. Diante de tais circunstâncias, o aluno pode cumprir uma parte da sua formação em uma escola pública e a outra no local determinado pela parceira de capital privado, fator que aumenta as dificuldades de acesso e acentua o risco de evasão.

A participação dos grupos educacionais empresariais na oferta do ensino a distância, na organização dos materiais didáticos e das plataformas de auxílio às redes de ensino e na formação continuada dos professores comprova o interesse empresarial na reforma da educação básica em contexto de crise das instituições de Ensino Superior (Cunha, 2017). A inserção cada vez maior das empresas privadas na formação básica dos jovens brasileiros atesta que esse segmento é estratégico para a expansão e a reprodução do capital em conjuntura recessiva e que se constitui como terreno de intensa disputa social e política (Quadros; Krawczyk, 2021).

A já comprovada degradação da educação e do trabalho docente também encontra respaldo na alteração do Artigo 61 da Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996b). Com a reforma, a legislação passou a considerar como profissionais da educação escolar básica aqueles indivíduos com *notório saber* reconhecido pelos sistemas de ensino que ministrem conteúdos de “áreas afins à sua formação ou experiência profissional” (Brasil, 2017). Mesmo que esses indivíduos atuem, exclusivamente, no itinerário correspondente à formação técnica e profissional, o NEM comprometeu a educação brasileira por assegurar que pessoas sem formação pedagógica ministrem aulas e coordenem itinerários formativos. Em outras palavras, a legislação autoriza que pessoas empregadas na indústria, no comércio e no setor de serviços saiam das empresas e passem a oferecer cursos nas escolas. Indiscutivelmente, essa decisão não só depõe contra a qualidade da educação escolar como também contribui para o desemprego e para a superexploração dos profissionais licenciados.

A reforma que estabeleceu o NEM depôs contra a qualidade da educação básica ao alterar, também, a lei que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. A Lei (Brasil, 2017, art. 9.º) assegurou que os recursos do fundo serão utilizados para subsidiar a “formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996”. Efetivamente, se os grupos educacionais privados se encarregarem dessa modalidade de ensino, haja vista a leniência da legislação e a falta de profissionais disponíveis nas redes de ensino para atender à

educação profissionalizante, o que se tem é dinheiro público carreado para a burguesia em troca de formação precária e desigual.

Dito isso, os grandes grupos educacionais de capital aberto estão ampliando a sua área de ação, expandindo os seus investimentos do Ensino Superior para a educação básica.

As potencialidades do mercado educacional brasileiro foram explicitadas pelo grupo Somos Educacional (2017) mediante o *Relatório de Sustentabilidade 2017*, destinado aos seus acionistas. Do documento, destacamos os seguintes aspectos a respeito da educação básica: a) ao contrário do Ensino Superior, ela se desenvolve por um ciclo longo, isto é, mínimo de 12 anos de duração; b) é obrigatória e, portanto, passa a ser prioritária às famílias; c) dispõe de independência do governo para a sua oferta e conta com baixa exigência regulatória para expansão; d) conta com maior poder de precificação; e) mostra-se mais resiliente em conjuntura econômica crítica; f) é um mercado ainda muito informal e com poucas operações financeiras; g) tem 41 milhões de alunos, e apenas 7 milhões deles estão matriculados no setor privado, ou seja, desfruta de amplo mercado consumidor (Quadros; Krawczyk, 2021). Ademais, a mudança na organização curricular do Ensino Médio ampliou a demanda por novos produtos e serviços educacionais, como a editoração e venda de material didático e a formação docente. Ainda segundo o Relatório (Somos Educacional, 2017), 9 em cada 10 alunos da educação básica utilizaram materiais didáticos em 2017, e no Programa Nacional do Livro Didático para 2018 as editoras tiveram um pedido de 53,1 milhões de livros, dos quais 29,7 milhões eram para o Ensino Médio.

O potencial de lucratividade imediata para o empresariado a partir do NEM é imensurável, fato que explica a posição desse segmento da sociedade civil, organizado em institutos e fundações vinculados aos bancos e às grandes fortunas, sempre em defesa da reforma desse nível de ensino. Em suma, os idealizadores e defensores privados do NEM estiveram presentes durante todo o seu processo de elaboração e implementação, e é comum, para os intelectuais orgânicos à burguesia, o trânsito entre os cargos públicos do Ministério da Educação e a gestão das organizações privadas.

Conforme Cássio (2023), a proximidade entre os órgãos de governo e as organizações privadas de educação pôde ser observada de modo exemplar quando o Conselho Nacional de Secretários da Educação criou, em 2019, a Frente Currículo e Novo Ensino Médio, com o objetivo de assegurar que a BNCC e o NEM fossem estabelecidos nos 27 estados brasileiros. No entanto,

a consecução de tal intento deu-se mediante a parceria com o capital privado representado por: Instituto Unibanco, Instituto Reúna, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Instituto Inspirare, Instituto Sonho Grande e Fundação Telefônica Vivo.

O que observamos, a partir disso, é o protagonismo do capital em uma política pública voltada para os seus próprios interesses, para a sua liberdade de reprodução, circulação e concentração, ainda que para isso os seus asseclas utilizem uma narrativa aprazível e supostamente comprometida com os segmentos populares. O capital não só articulou política e institucionalmente a reforma aprovada mediante a Lei n.º 13.415/2017, mas também se encarrega de organizar a sua implementação mediante a formação inicial e continuada de professores; a venda de plataformas que orientam a gestão das escolas e o trabalho pedagógico; e a venda de guias e materiais de orientação curricular, oficinas pedagógicas, materiais didáticos e tudo mais que o dinheiro possa comprar.

Considerações finais

A implementação do NEM é parte importante das reformas situadas no âmbito da educação brasileira. Tais reformas têm papel destacado no conjunto de alterações promovidas no Estado neoliberal e afetam, sobremaneira, a vida da população pobre e trabalhadora. Essa constatação diz muito sobre os objetivos do NEM, ou seja, sobre os interesses de classe que lhe são determinantes e que, por razões óbvias, a leitura oficial da legislação não nos permite vislumbrar.

As mudanças na organização e no currículo do Ensino Médio brasileiro integram as transformações no aparato superestrutural que visam garantir ao grupo dominante o exercício perpétuo da hegemonia. Em contexto de crise da sociabilidade capitalista, a burguesia constata a necessidade não apenas da reestruturação produtiva, mas também do recrudescimento ideológico que promova consenso relativo aos valores e aos hábitos liberais. Com efeito, a escola é vista pela burguesia como organização indispensável à reprodução do capital, tanto pelo seu potencial na geração do mais-valor quanto no estabelecimento da conformação social.

É patente que a pressa em aprovar o NEM resultou da pretensão de atender aos *novos padrões* de produção e sociabilidade capitalista, pois a reestruturação produtiva exige a renovação do processo exploratório que, por sua vez, requer uma formação técnica e moral que

seja capaz de adequar os trabalhadores às necessidades do regime de acumulação. Dessa forma, as expressões “exercício da cidadania” e “preparação para o mundo do trabalho” (Brasil, 2016c, p. 11) concorrem para a mistificação de uma escola pedagogicamente comprometida com a hegemonia burguesa.

O NEM promoveu alterações na última etapa da educação básica que favorecem o esvaziamento do currículo; e retiram as possibilidades de apropriação, por parte da classe subalterna, dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos. Em suma, a escola deixa de atuar para que os trabalhadores incorporem à sua individualidade o patrimônio cultural da humanidade e converte-se em espaço destinado à formação da força de trabalho simples e indiferenciada. Determinado pela posição do Brasil na divisão internacional do trabalho, o nível médio atém-se à produtividade na economia periférica e à competitividade em setores de baixo valor tecnológico. Além disso, o NEM forma indivíduos para uma sociedade que não dispõe de empregos formais e direitos trabalhistas e inculca-lhes a ideologia da autorresponsabilização e do empreendedorismo.

Como era de se esperar, as determinações da reforma não se aplicam a todos os brasileiros, o que reforça o *nó do segundo grau* (Saviani, 2021) e a dualidade desse nível de ensino. Certamente, como já é possível observar, as escolas da classe dominante continuarão a socializar os conteúdos escolares, permitindo que os jovens do segmento abastado consolidem os conhecimentos adquiridos na educação básica e desenvolvam condições para o ingresso no Ensino Superior nas melhores instituições do País e do exterior. Assim, os sujeitos atingidos pelas reformas na educação são os mesmos que sofrem as perversas consequências das demais reformas neoliberais.

O NEM não busca a profissionalização e a qualificação da mão de obra operária, mas a suposta aquisição de habilidades e competências a fim de tornar os trabalhadores empregáveis, isto é, de criar condições de empregabilidade sem, no entanto, assegurar-lhes emprego e dignidade. Essencialmente, tal racionalidade corrobora a narrativa segundo a qual, nesta sociedade, oferece-se educação e oportunidade para todos, mas a falta de comprometimento, vontade e empenho individual impede que muitos alcancem o sucesso.

Por fim, é preciso destacar que o NEM não compromete apenas a racionalidade da juventude brasileira – por inculcar-lhe a ideologia neoliberal e conservadora – e também não se limita ao aumento da produtividade da força de trabalho que, certamente, garantirá maior

lucratividade às burguesias. O NEM é o resultado mais imediato de forças e interesses que olham para a educação básica como forma de absorção de investimento público, seja pela privatização direta das escolas, seja pela demanda de serviços e produtos educacionais.

Diante do desastre materializado no ensino público com a consolidação do NEM, um número maior de coletivos tem se mobilizado pela sua revogação. A coalizão empresarial – apoiada pelas secretarias estaduais de ensino e pelo próprio Ministério da Educação – tem, então, reconhecido problemas no *desenho* da implementação, argumentando ser aceitável *aprimorar* o modelo (Cássio, 2023). Evidentemente esses setores não discutem que o problema do NEM é de concepção, de estrutura, e não apenas de execução. Em todo caso, não podemos esperar que os representantes do capital reconheçam o verdadeiro propósito da reforma, uma vez que, se o fizessem, estariam colocando sob ameaça os seus interesses mais genuínos: os lucros que têm obtido com a reforma.

A despeito do fiasco da reforma e da obstinada luta dos movimentos em defesa da educação pública brasileira, o NEM segue vigente. Ele permanece inalterado e, ainda que os desdobramentos da política institucional possam sugerir, circunstancialmente, que os anseios dos debaixo possam ser atendidos, a sua revogação paira em um horizonte bastante distante.

Referências

11.ª REUNIÃO - CMMPV 746/2016. Fala do ministro José Mendonça Filho. Vídeo. 1 m 12 s. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em:

<https://legis.senado.leg.br/comissoes/reuniao?0&reuniao=5693&codcol=2065> Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Governo Provisório da República. *Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931*, dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, DF: Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil, 1931. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html> Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. Decreto n.º 21.353, de 3 de maio de 1932. Aprova o regulamento da Inspeção do Ensino Profissional Técnico. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 8753, Poder Executivo, 7 maio 1932.

BRASIL. Congresso Nacional. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937*. Rio de Janeiro, DF: Congresso Nacional, 1937.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 1997, Poder Executivo, 9 fev. 1942a.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Diário Oficial da União*, Seção 1, Rio de Janeiro, DF, p. 5798, Poder Executivo, 10 abr. 1942b.

BRASIL. Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Coleção de Leis do Brasil*, vol. 7. Brasília, DF: Presidência da República, 1961.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. *Parecer n.º 76, de 23 de janeiro de 1975, sobre o ensino de 2º grau na Lei 5.692/1971*. Brasília: Conselho Federal de Educação, jan. de 1975. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_76-1975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 7.044, de 18 de outubro de 1982*. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os artigos 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 18109, 13 set. 1996a.

BRASIL. Lei n.º 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996b.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, abr. 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm Acesso em: 26 set. 2024.

BRASIL. Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para

redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Presidência da República, p. 5, 17 jul. 2008.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n.º 12.061, de 27 de outubro de 2009*. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF: Presidência da República, 2009a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12061.htm Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Ementa Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Presidência da República, p. 8, 12 nov. 2009b.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Requerimento de criação de Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do ensino médio*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2012. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=965059 Acesso em: 18 jan. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.º 6.840, de 27 de novembro de 2013*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=07B2A00572F05272A556376633D02316.proposicoesWeb2?codteor=1480913&filename=Avulso+-PL+6840/2013 Acesso em: 18 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Relatório da Comissão Especial destinada a proferir parecer ao projeto de lei nº 6.840, de 2013, da Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para reforma do ensino médio*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1294377 Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Consulta Pública. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2015.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União*: Edição Extra, Brasília, DF, p. 1, 23 de set. 2016a.

BRASIL. Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 [Exposição de Motivos]. *Diário da Câmara dos Deputados*: Suplemento, Vol. Exposição de Motivos, Brasília, p. 11, 23 de set. 2016b.

BRASIL. Comissão Mista da MP 746/2016. *Parecer 95/2016 do Senador Pedro Chaves sobre Projeto de Conversão da MP 746 em Lei*. Brasília: Senado Federal, nov. 2016c.

BRASIL. Lei n.º 13.415, de 13 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 fev. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da União*, 22 de novembro de 2018, Seção I, p. 21. Brasília, DF: Ministério da Educação, Câmara de Educação Básica, 2018.

CÁSSIO, F. Fiadores bilionários do “Novo” Ensino Médio procuram velhos culpados. *Carta Capital*. Educação. 03 de abr. 2023. *Online*. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opinia/o-bate-cabeca-dos-fiadores-bilionarios-do-novo-ensino-medio/> Acesso em: 3 abr. 2023.

CUNHA, L. A. Ensino Médio: atalho para o passado. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176604>

CURY, C. R. J. O Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 27, p. 73-84, jul. 1998.

FERREIRA, E. B. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176594>

FERRETTI, C. J. Reformulações do Ensino Médio. *Holos*, Natal, n. 6, p. 71-91, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.4988>

KRAWCZYK, N. Novos formatos escolares para novas demandas sociais: o Ensino Médio Integrado. *Archivos de Ciencias de la Educación*, [S. l.], n. 6, v. 4, 2012.

KRAWCZYK, N.; FERRETTI, C. J. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. *Retratos da Escola*, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.757>

LEHER, R. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, [S. l.], n. 3, p. 19-30, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053143572>

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*, [S. l.], v. 23, n. e230058, p. 1-25, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>

MOVIMENTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO. *O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL n.º. 6.840/2013*: informe de 16 de dezembro 2014. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Informe-do-Movimento-Nacional-pelo-Ensino-M%C3%A9dio-sobre-o-PL-6840-16122014.pdf> Acesso em: 24 jan. 2023.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. O Ensino Médio brasileiro ao gosto do empresariado. *Políticas Educativas*, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019.

QUADROS, S. F. de; KRAWCZYK, N. O capital vai ao Ensino Médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 21, n. 00, p. e021044, 2021. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v21i00.8659576>

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. *Novo Ensino Médio e a indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo* [Nota Técnica]. São Paulo: REPU, 2 jun. 2022.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. *Interface – Comunicação, Saúde e Educação*, [S. l.], v. 21, p. 711-725, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-57622017.0001>

SAVIANI, D. O nó do ensino de 2º grau. *Revista Trabalho Necessário*, [S. l.], v. 19, n. 39, p. 13-15, 16 jun. 2021.

SOMOS EDUCACIONAL. *Relatório de sustentabilidade 2017*. São Paulo, 2017. Disponível em: <HTTPS://docplayer.com.br/85734856-Relatorio-de-sustentabilidade-2017.html> Acesso em: 8 abr. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação em debate: por um salto de qualidade na Educação Básica*. São Paulo: Moderna, 2013.

Submissão: 28.03.2024.

Aprovação: 09.09.2024.