



REVOGAR OU AJUSTAR? UMA BREVE REFLEXÃO SOBRE OS (DES)CAMINHOS DA CONTRARREFORMA DO “NOVO” ENSINO MÉDIO

Celma Dantas da Silva¹
Fátima Veridiana Almeida Barboza²
Maria Silvânia Soares de Araújo³
Oswaldo Alves de Jesus Júnior⁴

RESUMO

O presente texto propõe-se a perscrutar a política curricular do “Novo” Ensino Médio na condição de contrarreforma, porquanto as concepções pedagógicas e estruturais nela arroladas não se traduzem na materialidade objetiva de grande parte das instituições brasileiras e são parte constituinte de uma agenda globalmente estruturada da educação. Aqui, patenteia-se que a adoção da lógica do mercado resvala em uma concepção utilitária de cidadania produtiva, aspecto que integra o discurso educacional hegemônico, marcadamente ideológico e anti-emancipatório. Por meio de um estudo bibliográfico e através dos contributos teórico-epistemológicos de Ferreira (2017), Ferretti (2018), Cássio (2023a, 2023b), Behring (2003), Dale (2008), Krawczyk (2009), Frigotto (1984, 2021), dentre outros/as, este artigo acadêmico defende a total revogação da Lei n. 13.415/2017, por se tratar de um engodo e, dentre tantas outras questões fulcrais, por elidir, intencionalmente, componentes curriculares vinculados aos campos científicos, culturais e artísticos indispensáveis na transformação da sociedade e do status quo, configurando-se como um vetor de majoração da desigualdade social e escolar, uma vez que destrói possibilidades de desenvolvimento da educação omnilateral, mormente dos/as jovens que integram a classe trabalhadora.

Palavras-Chave: Revogação; Ajustes; Reflexão; Contrarreforma; (Des)caminhos; “Novo” Ensino Médio.

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). Possui Graduação em Letras (UNEB). É pós-graduada em Tutoria em Educação a Distância (UCAM), Gestão Educacional com Ênfase em Coordenação (FBB) e Estudos Literários e Linguística Aplicada ao Ensino (UNEB). *E-mail:* celma.dantas27@gmail.com. *Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/4427365929006757>.

² Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). Possui Licenciatura em Normal Superior (AGES) e em Pedagogia (WENCESLAU BRÁS). É pós-graduada em Psicomotricidade (FPD), Psicopedagogia Institucional, Clínica e Hospitalar (FEA) e Neuropedagogia e Psicanálise (FEA). *E-mail:* fatima-veridiana@hotmail.com. *Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/2923552301277910>.

³ Mestranda em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). Possui Graduação em Pedagogia (UNIDOM). Pós-graduada em Educação Infantil e Alfabetização (FIP). *E-mail:* sil.sil.vaniadan@gmail.com.

⁴ Mestrando em Ciências da Educação pela Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS). Possui Graduação em Letras (UNEB) e Pedagogia (UNOPAR). É autor de livros literários. Atualmente, é também pós-graduando em Educação Digital (UNEB), Produção de mídias para educação *on-line* (UFBA) e Cultura Digital (UEFS). Recentemente, lançou a obra *Educ@ção: senões e pro-posições dialógicas* (VIA LITTERARUM, 2022). *E-mail:* osvaldointellectual@hotmail.com. *Link do ORCID:* <https://orcid.org/0000-0003-2541-494X>. *Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/6959938093206117>.



ABSTRACT

This text proposes to scrutinize the curriculum policy of the “New” High School in the counter-reform condition, since the pedagogical and structural concepts listed therein do not translate into the objective materiality of most Brazilian institutions and are a constituent part of a globally structure of education. Here, it is evident that the adoption of the logic of the market slides into a utilitarian conception of productive citizenship, an aspect that integrates the hegemonic educational discourse, markedly ideological and anti-emancipatory. Through a bibliographical study and through the theoretical-epistemological contributions of Ferreira (2017), Ferretti (2018), Cássio (2023a, 2023b), Behring (2003), Dale (2008), Krawczyk (2009), Frigotto (1984, 2021), among others, this academic article defends the total repeal of Law n. 13.415/2017, because it is a decoy and, among many other key issues, because it intentionally elides curricular components linked to the scientific, cultural and artistic fields that are indispensable in the transformation of society and the status quo, configuring itself as a vector of increase of social and school inequality, since it destroys possibilities for the development of omnilateral education, especially for young people who are part of the working class.

Keywords: Revocation; Settings; Reflection; Counter-Reformation; (Dis)paths; “New” High School.

Diálogos introdutórios em torno de um tema polêmico⁵

Fabiano dava-se bem com a ignorância.
Tinha o direito de saber? Tinha? Não tinha.
– Está aí.

Se aprendesse qualquer coisa, necessitaria aprender mais, e nunca ficaria satisfeito (RAMOS, 2013, p. 10).

A história, quando se repete, é como farsa ou como tragédia. Estamos muito próximas desta última (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 48).

É possível verificar, em redes sociais, sítios eletrônicos e no próprio chão da escola, uma miríade discursiva em torno das alterações na última etapa da Educação Básica, gestadas, antidemocraticamente, por meio da Medida Provisória n. 746/2016, na gestão de Michel Temer e implantada, em virtude do tempo estipulado na posterior Lei n. 13.415/2017, no (des)governo de Jair Messias Bolsonaro, período atravessado por um cataclisma de impactos mundiais com o qual se operacionalizou, de forma intencional e genocida, um inventário da devastação. É cediço que, já não bastassem os graves problemas históricos enfrentados pelas unidades educativas, a história da educação foi dividida em mais duas fases: antes da pandemia COVID-19 e depois dos efeitos nefastos do coronavírus, controlado por meio de intensas pesquisas em universidades e

⁵ Adota-se, aqui, a concepção de Amossy (2017, p. 53), ao definir polêmica “como um choque de opiniões antagônicas, marcando o caráter constitutivo que desempenha nela o conflito”. Saviani (2021) pondera que a trajetória história da pedagogia traz marcas da polêmica.



centros de estudos acadêmico-científicos (LEHER, 2023; SANTOS, 2016; BRASIL, 2016b).

Mesmo com teor polêmico, por dividir opiniões de pesquisadores/as, professores/as, coordenadores/as, gestores/as, mantenedores/as, o “Novo” Ensino Médio, um acontecimento ainda em ebulição, configurou-se em uma política de Estado, cujo *marketing* falacioso promete uma salvação do nó górdio existente nesta etapa que acolhe juventudes e suas multiculturalidades e enfrenta, desde décadas passadas, uma série de problemas, alguns maximizados pela mídia hegemônica (RAMOS e FRIGOTTO, 2016).

A esse respeito, Ramos e Frigotto (2016) sinalizam que intelectuais reconhecidos/as em seu campo de atuação profissional passaram a fazer uso da televisão para exortar, de forma injuntiva e apologética, o reconhecimento da população, construindo a falsa ideia de consenso e aprovação da nova política curricular. Para isso, fizeram abordagem de questões complexas por meio de mecanismos simplórios, reducionistas e com linguagem coloquial. Argumentam tais pesquisadores que

tão logo a Medida Provisória n. 746, de 22/09/2016 foi publicada, a TV Cultura proporcionou ao atual titular da pasta ministerial da educação o lugar central no Programa Roda Viva e, em torno dele, alguns intelectuais representantes do pensamento empresarial na educação. Citamos, por exemplo, Guiomar Namo de Mello, falando em nome do Grupo Civita e Mozart Neves Ramos, pela Fundação Ayrton Sena. A primeira, não por acaso, teve papel importante no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ocupando uma cadeira no Conselho Nacional de Educação (CNE), o que a legitimou como relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) baseadas na Pedagogia das Competências, na política desse período, cujo ícone foi o Decreto n. 2.208/97. O segundo, conterrâneo de Mendonça, exerceu importantes funções públicas, como a reitoria da Universidade Federal de Pernambuco, a titularidade da Secretaria de Educação do mesmo Estado e também foi membro do CNE, contraditoriamente no mandato que aprovou as DCNEM vigentes, com perspectivas bem diferentes das anteriores, por tentarem coerência com a concepção de Ensino Médio Integrado. Seu destaque na gestão pública o levou também a presidir o Movimento (empresarial) “Todos pela Educação”. Nesse programa, a maioria dos participantes aplaudiu a atual proposta de mudança do Ensino Médio e os telespectadores ainda puderam ouvir da ex-conselheira que o conteúdo da MP recupera a supostamente avançada política de Ensino Médio do governo de FHC, interrompida pelos governos do Partido dos Trabalhadores (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 36).



É dentro dessa conjuntura que se observam muitos pedidos de revogação da Lei n. 13.145/2017, sob a égide de que ampliará desigualdades e assimetrias sociais, contribuindo para geração de duas escolas: uma para classes sociais mais abastadas e outra para os/as filhos/as dos/as trabalhadores/as do Brasil. É fato que a anulação de uma medida já em vigor acarretará uma série de desafios aos sistemas educativos. Todavia, caminhar pelas veredas apresentadas como panaceia pela lei da reforma também não é nada frutífero, uma vez que os sérios problemas que ela traz, amplamente estudados por Cássio (2023a, 2023b) e denunciados em seus textos e livros sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ajudam no recrudescimento das experiências de barbárie no Brasil.

É preciso salientar que, em meio à polêmica do “Novo” Ensino Médio, surgem e se multiplicam muitos discursos vazios, críticas sem fundamentos e comentários hipócritas oriundos de *coaches* que não dominam ou nada sabem de teoria pedagógica, mas adoram espalhar meras opiniões em torno de uma política curricular que afeta não somente a vida dos/as estudantes, mas de professores/as e demais sujeitos que laboram nas unidades educativas. Tal cenário remete à invasão do léxico, de empresas e de pessoas a serviço do neoliberalismo, o qual, com seus dispositivos e performances, por vezes consegue convencer o/a professor/a de que a “culpa pela não adesão ao Novo Ensino Médio é do docente que não soube se reinventar ou por não ter lido o Manual de Implementação”. Sem abraçar o paradigma da reflexividade, tão bem explorado por Zeichner (1993) e Alarcão (2011), há os riscos dessa perigosa armadilha.

Os ataques neoliberais ao setor educacional não são recentes. Desde a década de 90 do século XX, setores conservadores buscam controlar ações e políticas curriculares, passando a dar primazia ao desempenho de estudantes em avaliações externas (ENEM, PISA etc.) que focam apenas em uma parte do currículo. Assim, olham os números dos índices, mas desconsideram suas brechas, opacidades e derivas, pois suas análises não se ancoram em um viés de compreensão, mas de julgamento a partir de um modelo societal que ambicionam, qual seja, o que não promova e consolide o Estado Democrático de Direito. Ademais, Pereira e Fernandes (2013) advogam que as avaliações externas não promovem melhoria da Educação Básica. Nessa mesma perspectiva, encontra-se o pensamento de Ferreira (2017, p. 302), para a qual a lógica gerencialista



voltada à produção de resultados gera mais distorções do que benefícios, provocando maiores estragos e dando fôlego às contrarreformas.

De fato, o Ensino Médio brasileiro carece de profundas alterações em sua estrutura e paradigmas operantes, não obstante a atual contrarreforma, com suas ideologias instrumentais e pragmáticas, vem promovendo esterilização intelectual, ao desvalorizar conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, necessários à *práxis* mediadora da luta de classes, e ao atribuir à escola a responsabilidade pela inserção do/a estudante no mercado de trabalho, elidindo todo o contexto macroeconômico que gera desemprego e segregação social ao promover o lucro, a competitividade e os negócios (BEHRING, 2003; RAMOS e FRIGOTTO, 2016). Na visão de Ramos e Frigotto (2016), a contrarreforma do Ensino Médio

é expressão do pensamento conservador, valendo-se de uma lógica economicista e pragmática expressiva de nosso capitalismo dependente, em um tempo de hegemonia neoliberal e cultura pós-moderna; a cultura do fragmento, do imediato, do utilitário e do enxuto. Trata-se de uma política que liofiliza a Educação Básica, retirando-lhe conteúdo de formação científica e ético-política que se esperaria numa sociedade que tem as pessoas e não o mercado como a razão da política pública (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 37).

Neste artigo, adota-se a concepção de contrarreforma a partir da argumentação proposta por Behring (2003), para a qual processos reformistas são patrimônio da esquerda, e não da agenda globalmente estruturada da educação, a qual apresenta cariz estritamente neoliberal. Esta visão se coaduna à ideia defendida por Ramos e Frigotto (2016), Dale (2008) e Coutinho (2012).

As motivações, os *gaps* e os entraves da Lei n. 13.415/2017

A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da “educação para um mundo em mudança”, mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores (FLORESTAN, 2020, p. 29).



As motivações para o surgimento da contrarreforma do Ensino Médio foram, inicialmente, exaradas na Exposição de Motivos n. 84, de 15 de setembro de 2016, subscrita pelo então ministro da educação José Mendonça Bezerra Filho, o qual elencou vinte e duas razões que traziam à tona a relevância da alteração legislativa. De forma geral, suas propostas asseveravam que o Ensino Médio brasileiro era um retrocesso, por não oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas da sociedade contemporânea e, dentro de outras razões, pelos parcos desempenhos dos/as alunos/as em provas de larga escala, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), este último organizado pela OCDE (FILHO, 2016).

Na sequência, tais motivos foram reiterados no Parecer n. 95/2016, cuja relatoria coube ao Senador Pedro Chaves, o qual também abordou aspectos constitucionais do projeto, destacando a relevância/urgência da proposta, sua adequação orçamentária e seu mérito (BRASIL, 2016c). Disse, ainda, sentir-se honrado por estar envolvido em substanciais mudanças no campo educacional, porquanto os/as estudantes permaneciam imersos em “aulas maçantes e enciclopédicas sem perspectiva para o futuro” (BRASIL, 2016c, p. 10). Destacou que a legislação precisava começar o mais rápido possível, porquanto

é a partir dela que esboçaremos novos padrões para a plena realização dos potenciais de nossa juventude, fenômeno essencial para o desenvolvimento sustentável do país. A utilização de Medida Provisória como instrumento legislativo, dentro desse contexto, não se configura como inadequada (BRASIL, 2016c, p. 10).

Por fim, ponderou que a então MP n. 746/2016

reproduz, em grande parte, o brilhante trabalho realizado pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), consubstanciado no Projeto de Lei (PL) n. 6.840, de 2013. No estudo das emendas e na escuta durante as audiências públicas e reuniões de trabalho, no entanto, percebemos diversas chances de melhoria, que detalhamos a seguir e que integrarão o projeto de lei de conversão que propomos (BRASIL, 2016c, p. 11).

Krawczyk (2009) advoga que, no processo de reflexão sobre o sistema educacional brasileiro, é consenso que o Ensino Médio se traduz em um campo de disputas político-pedagógicas e provoca debates controversos, em virtude de problemas relacionados ao acesso/permanência, qualidade e identidade.



Todavia, Frigotto (1984) menciona que, ao promover alterações nas etapas educacionais, a escola reforçou uma formação aligeirada e se tornou improdutivo para servir aos ditames do capital.

Ramos e Frigotto (2016, p. 42) arguem que “a escola passa por uma transição que tem a ver com a crise mais generalizada nos planos econômico, político e cultural”. Nessa seara, “as gerações que estão no Ensino Médio hoje vivem em uma sociedade em mudanças, em transformação, uma sociedade em crise e em risco”. Diante desse quadro, as unidades educativas se mostram como *loci* de resistência e de disputas em torno das contradições sistêmicas, haja vista que reformar o currículo implica, indispensavelmente, considerar questões estruturais da própria escola e da sociedade. Só assim é possível abrir caminhos para formar as juventudes de forma plena.

A proposta apresentada pelo MEC em 2016 fazia uma forte crítica ao modelo de Ensino Médio com treze componentes curriculares fragmentados, o que não proporcionava uma compreensão holística e crítica do mundo atual, complexo, ambivalente e eivado de contradições das mais diversas naturezas. Não obstante, experiências de encenação⁶ da nova política em alguns estados brasileiros vêm demonstrando o oposto, a exemplo do estado de São Paulo, onde, na 2ª série do Ensino Médio, existem vinte componentes (ANPAE *et al.*, 2022).

Diante desse cenário de contradições e interesses de naturezas diversas, Ferretti (2018) considera que a Lei n. 13.415/2017

parece insistir na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos (FERRETTI, 2018, p. 27).

Uma das questões mais polêmicas da contrarreforma é a supressão deliberada de um conjunto de saberes articulados, historicamente, a partir de vários campos do conhecimento humano, o que provoca um alinhamento aos postulados da Teoria do Capital Humano e ao individualismo meritocrático/competitivo

⁶ Aqui, adota-se a tese de Stephen J. Ball, para o qual os atores envolvidos em uma política educacional não são meros/as executores/as/implementadores/as das diretrizes hegemônicas, pois fazem interpretações e ressignificam os textos normativos (MAINARDES, 2018).



que deriva de uma concepção capitalista neoliberal (FERRETTI, 2018). Nesse interregno,

o que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo padronizado focado em Matemática e Língua Materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional (FERREIRA, 2017, p. 303).

Urge, portanto, desenvolver uma reforma que vise à emancipação, não à regulação, pois esta última reduz os saberes a funções mínimas de acordo com as imposições e necessidades da sociedade capitalista contemporânea (FERREIRA, 2017).

Além disso, Ferretti (2018) chama a atenção para um aspecto defendido pelos idealizadores da Base Nacional Comum Curricular: a ideia de que os conhecimentos devem ser meramente pragmáticos, lançando o foco para resolução de problemas cotidianos, desconsiderando-se as dimensões econômicas, políticas, sociais e ideológicas que geram e propagam tais obstáculos. Nesse veio,

não é possível considerar que os problemas da formação humana pela via escolar possam ser efetivamente resolvidos apenas por mudanças nas políticas educativas no que diz respeito ao currículo, aos métodos, à formação, pois a educação apresenta limites, especialmente considerado o papel que muitas vezes desempenha de mera reprodução social. É necessário, por isso, entendê-la, também, como campo de contradições e, portanto, como campo de possibilidades de mudança, pelo menos no âmbito cultural, em sentido amplo (FERRETTI, 2018, p. 39).

A esse respeito, Duarte (2021) acentua que

escola não deve fechar os olhos nem voltar as costas às necessidades da vida cotidiana, mas a educação não pode se tornar refém do imediatismo e do pragmatismo da cotidianidade, especialmente no caso da sociedade capitalista contemporânea, em que o cotidiano é um terreno muito fértil para a disseminação das mais alienantes formas de consumismo, de atitudes fetichistas perante as forças sociais e de manipulação ideológica das consciências. Os currículos escolares têm sido muito influenciados, nas últimas décadas, por essa visão que não consegue colocar em perspectiva a cotidianidade alienada (DUARTE, 2021, p. 94).

Outro entrave está no desenvolvimento das também polêmicas competências socioemocionais, por vezes bem avaliadas pelos familiares e estudantes, tendo em vista as consequências de uma sociedade do cansaço, marcada pela



ausência de empatia, da alteridade, da supervalorização da positividade, do intenso trabalho e do acesso indiscriminado às tecnologias digitais, o que vem promovendo amplos quadros de ansiedades e transtornos depressivos (HAN, 2019). Por outro lado, pesquisadores/as vêm advertindo para o fato de que tais abordagens das emoções são mistificatórias e demagógicas, além de explorarem as estruturas psíquicas dos sujeitos escolares, disciplinando-os e controlando-os de acordo com os interesses espúrios da sociedade mercantil que integra a classe dominante brasileira.

O mito da flexibilização, um dos invólucros pedagógicos da Lei n. 13.415/2017, é outra faceta a ser debatida. Por trás de um discurso idílico de escolhas de percursos formativos em um modelo curricular *self-service*, há o fato de que três mil municípios do país possuem uma única escola de Ensino Médio, consoante dados apresentados na *Carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio* (ANPAE *et al.*, 2022), a qual conta com mais de 280 assinaturas de associações científicas, grupos de pesquisa, movimentos sociais, entidades representativas e sindicatos (CÁSSIO, 2023b). Nesse diapasão, Duarte (2021) advoga que

há necessidade de se tocar numa questão que desagrada a uma parcela dos intelectuais de esquerda no campo da educação. Trata-se do fato de que a apropriação, pelos alunos, do patrimônio humano nos campos das ciências, das artes e da filosofia requer disciplina e momentânea restrição da liberdade de escolha do indivíduo em formação. Não se pode deixar às crianças e aos adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória, porque, na verdade, as crianças e adolescentes fariam escolhas, na maior parte das vezes, ditadas pelos modismos criados pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento. O processo educativo caminha da heteronomia para a autonomia, que é conquistada à medida que o indivíduo se apropria da riqueza cultural que nele forma necessidades e potencialidades ampliadoras de suas atividades e de suas relações com o mundo (DUARTE, 2021, p. 100).

Ademais, trata-se de uma estratégia deliberada para se manter a classe trabalhadora alijada de conhecimentos socialmente valorizados, eleitos como formativos, dificultando processos emancipatórios na arena da luta de classes (CERTEAU, 1994; MACEDO, 2010).



Ajustar ou revogar: haverá vida fora do “Novo” Ensino Médio?

É no cotidiano das escolas que as alternativas concretas surgem, porque os elementos reais estão ali presentes. Muito pouco adianta uma alternativa gerada fora de seu contexto. Quando muito, ela serve para refletir, ponderar, adequar ou inspirar alguma ação interna. Mas a vitalidade de uma proposta está nas condições reais de sua realização, portanto está na autoria presente junto aos que fazem efetivamente a escola (CALDERANO, 2013, p. 216).

Revogar e ajustar/corriger fazem parte de um léxico verbal que vem sendo utilizado por muitos/as educadores/as, associações, universidades, estudantes etc. para se referir ao “Novo” Ensino Médio. Nesse sentido, mister se faz elucidar que “as políticas educativas expressam as ideologias que se configuram a partir da materialidade social” (FERRETTI, 2018, p. 39) e envolvem, em seu bojo, um projeto de educação e de sociedade.

Há que se entender as unidades educativas como *loci* de (re)construção de saberes permeados pelo paradigma da reflexividade, com vistas à (meta)formação de sujeitos que sejam capazes de promover, ativamente, mudanças nas estruturas da sociedade, uma vez que açodiar a adaptação ao sistema econômico vigente agrava o quadro de miserabilidade do país (ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1995; ALARCÃO, 2011).

A atual política que (re)configurou o Ensino Médio brasileiro promove, de um lado, uma sobrecarga no trabalho docente; de outro, acarreta o afastamento ou a diminuição de professores/as, porquanto Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes são concebidas, dentro dos atos de currículo, na condição de estudos e práticas (BRASIL, 2015; RAMOS e FRIGOTTO, 2016).

Ainda quando a Lei n. 13.415/2017 não tinha sido publicada, Ramos e Frigotto (2016) analisaram os impactos da MP n. 746, evidenciando que, caso a legislação vingasse, o Ensino Médio iria

regredir à lógica da Reforma Capanema da Era Vargas, pela qual os estudantes deveriam optar pelo ramo científico ou clássico, sendo a formação técnica e profissional destinada aos pobres, partida e sem equivalência para o curso superior, dividida, ainda, nos ramos do ensino comercial, industrial e normal (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 44).

Ademais, por seu viés reacionário e falsos argumentos, retroagiria,



[...] também, às reformas da ditadura empresarial militar pautada pela ideologia do capital humano, no presente redefinida pela Pedagogia das Competências, num contexto em que o capital já não postula a integração de todos ao mercado, mas somente daqueles que se conformam dentro do que o mercado exige. Na ditadura, a formação técnica e profissional tornou-se um dos ramos igualmente destinados aos mais pobres, tendo moral e cívica como substituta das disciplinas com potencial de desenvolver a capacidade crítica dos estudantes (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 44).

Recentemente, o Ministério da Educação, por meio da Portaria n. 399, publicada no Diário Oficial da União no dia 8 de março de 2023, instituiu consulta pública com vistas à avaliação e ulterior reestruturação do “Novo” Ensino Médio, por meio de audiências públicas, oficinas, seminários e pesquisas com durabilidade de noventa dias, com a possibilidade de ampliação desse prazo. Consoante o documento, é preciso abrir uma rede de diálogo com toda sociedade civil, comunidade escolar, profissionais do Magistério, equipes técnicas, estudantes, pesquisadores/as e especialistas no campo da educação, a fim de se coletar subsídios destinados a uma tomada de decisão por parte do MEC (BRASIL, 2023).

O atual ministro da educação, Camilo Santana, há pouco tempo ponderou que se trata de uma questão complexa no campo da política educacional, não cabendo respostas fáceis. De forma enfática, ponderou que

falar em revogação sem aprofundar o debate sobre quais são os elementos problemáticos e as promessas não cumpridas não seria justo com os nossos jovens e não nos ajuda a avançar. Defendemos a retomada do diálogo democrático sobre o sentido do ensino médio e sobre como podemos, juntos e com a prudência necessária, entregar a melhor escola (O GLOBO, 2023, s/p).

É válido pontuar que a consulta pública será coordenada pela Secretaria de Articulação Intersectorial e com os Sistemas de Ensino do MEC, com a colaboração do Conselho Nacional de Educação, do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação e do Conselho Nacional de Secretários de Educação, este último um “uma das entidades ativas na formulação da MP n. 746, assim como em sua transformação na Lei n. 13.415” (FERRETTI, 2018, p. 29; BRASIL, 2023). Nota-se que a medida adotada açambarca instituições com escopos e interesses antagônicos inconciliáveis. Assim, caso não receba intenso apoio dos movimentos sociais, poderá funcionar apenas como um subterfúgio de escuta democrática, mas que resvalará na manutenção do que já está posto, haja vista as ponderações polifônicas de diversos setores que já poderiam



balizar a revogação do documento ou, caso isto não se concretize na prática, a revisão de pontos centrais poderá ser inócua diante do poder destrutivo do projeto curricular em comento.

Além da *Carta aberta pela revogação da reforma do Ensino Médio* (AN-PAE et al., 2022), a Rede de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil, bem como as organizações que a integram, encaminharam aos/às candidatos/as à Presidência da República, Senado Federal, Governo, Câmara dos Deputados e Assembleia Legislativa uma *Carta compromisso pelo direito à educação nas eleições 2022*, a qual, em seu tópico 30, solicita, *in verbis*, a

revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), em favor de uma educação pública de qualidade, construída com a participação das/os estudantes, comunidades escolares, valorização de profissionais da educação e liberdade de ensino, garantindo uma formação plena que amplie perspectivas de futuro e enfrente as desigualdades estruturais que afetam a juventude, especialmente negra e de baixa renda (REDE MALALA, 2022, p. 4).

Cássio (2023b), em texto publicado no *site da Carta capital*, destacou que o “Novo” Ensino Médio é muito pior do que o modelo anterior e que sua possível revogação demanda intensa pressão popular e resistência ativo-propositiva (SAVIANI, 2016). Cita, ainda, informações sobre o estado de São Paulo, no qual, pesquisas recentes da Rede Escola Pública e Universidade (REPU) vêm demonstrando alguns efeitos deletérios da atual política: aulas remotas, absentismo docente, estreitamento curricular, privatização da oferta educacional e substituição de aulas de Química e Sociologia, por exemplo, por “Brigadeiro gourmet”, “O que rola por aí”, “Tire o pé do chão” e “Mundo pets SA”. O aludido pesquisador faz um adendo, mencionando que

a palavra “revogação” não foi sequer mencionada nas campanhas eleitorais mais relevantes. Após a vitória da chapa Lula-Alckmin, quando o tema, inevitavelmente, surgiu na primeira reunião da transição de governo – notadamente por pressões do campo educacional crítico à reforma, mencionou-se a possibilidade de “revisão” e aperfeiçoamento da reforma do Ensino Médio (CÁSSIO, 2023b, s/p).

Pesquisas acadêmicas socialmente referenciadas apontam que é possível, sim, existir vida sem a reforma do Ensino Médio. O que não se pode admitir são microdisciplinas sem conteúdo e as camadas contraditórias de uma medida que induz à fragmentação e desestabiliza as redes de ensino, notadamente as



públicas, situações que são condicionadas por uma série de fatores limitantes de seu sucesso e “implementação”.

O futuro do “Novo” Ensino Médio: algumas considerações finais

É necessário abertura recíproca para um diálogo entre analistas acadêmicos e tomadores de decisão política (KRAWCZYK, 2014, p. 28).

Pouco a pouco uma vida nova, ainda confusa, se foi esboçando. Acomodar-se-iam num sítio pequeno, o que parecia difícil a Fabiano, criado solto no mato. Cultivariam um pedaço de terra. Mudar-se-iam depois para uma cidade, e *os meninos frequentariam escolas, seriam diferentes deles.* [...] *Os meninos em escolas, aprendendo coisas difíceis e necessárias* (RAMOS, 2013, p. 40, grifos meus).

É mais do que evidente o poder que tem os atos de currículo dentro dos fenômenos educativos urdidos em instituições escolares com vieses emancipacionistas, pois são centrais na construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, que respeite as pessoas acima de tudo, e não conceda primazia ao lucro e à materialidade. Para isso, obviamente, são necessários acesso, compreensão e problematização de conhecimentos historicamente acumulados. Não se constrói projetos de vida e lúdica cidadania sem pensamento (meta)crítico em torno da realidade e de suas bases constituintes, estruturadas, há tempos, em opressões de diversos níveis. Para isso, mister se faz ampliar experiências formativas intercíticas e polifônicas em torno das Linguagens, das Ciências Humanas, da Matemática e das Ciências da Natureza.

Deve-se, aqui, considerar que, mesmo com suas brechas e possibilidades de ajustes, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 2/2012 é “um dos textos mais avançados que regulamenta o Ensino Médio, no qual estão presentes os princípios educativos do trabalho pedagógico da pesquisa [...] e da integração entre trabalho, ciência e cultura” (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 36) em uma perspectiva politécnica e *omnilateral*.

É também evidente que a Lei n. 13.415/2017, com suas ações econômétricas, levou inúmeras escolas a climas caóticos. Ademais, muito foi gasto no processo de elaboração de uma BNCC, aligeirada para atender aos ditames do mercado. Não bastasse isso, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) também sofreu intensas modificações. Até agora, uma quantidade, talvez



incalculável, de dinheiro público⁷ foi gasta em uma política que só desmonta direitos sociais e educacionais. Nesse sentido, mesmo com todo esse “investimento”, continuar palmilhando por essa vereda é concordar que a escola não possui uma função social nítida e contribuir para o seu total esfacelamento, notadamente quando se trata da vida estudantil daqueles/as que integram as classes menos favorecidas.

Há a necessidade de se desenvolver um projeto popular e efetivamente democrático, urdido por meio da escuta qualificada e ampliada de sujeitos da comunidade educacional, buscando uma formação humana crítico-emancipatória que leve em consideração as condições infraestruturais das escolas (salas de aulas precárias, ausências de *internet*, bibliotecas, auditórios, laboratórios, quadras esportivas etc.).

É cediço que o atual modelo amplia desigualdades e agrava problemas educacionais históricos. Nesse diapasão, revogar não se trata de uma medida radical, mas necessária diante de promessas irrealizáveis da contrarreforma antidemocrática (CÁSSIO, 2023a). Isso porque “a escola pode desenvolver concepções de conhecimento que, em vez de desvelar a natureza das relações sociais da sociedade capitalista e seus efeitos nos processos de exploração, alienação e desigualdade social, as mascaram” (FRIGOTTO, 2021, p. 10).

O Ensino Médio continuará sendo um desafio dentro da Educação Básica, por possuir problemas multifacetados e de difíceis resolução. O futuro Plano Nacional de Educação (PNE) também deverá focar nos entraves atrelados à última etapa da Educação Básica. Enquanto isso, nenhuma reforma será frutífera se não existir, de forma concomitante, a superação da Emenda Constitucional n. 95⁸ e investimentos maciços nas carreiras docentes, na formação continuada gestada dentro das escolas (NÓVOA, 1995) e na infraestrutura das unidades. A Lei n. 13.415/2017 não resolve(rá) velhos problemas e cria(rá) novas barreiras para se alcançar a qualidade social, fomentando a barbárie. Em outras palavras, “reitera o passado com novas determinações” (RAMOS e FRIGOTTO, 2016, p. 31).

⁷ Consoante Duarte (2021, p. 95), “o MEC gastou 1,8 milhão de reais em uma campanha publicitária em favor da Medida Provisória de reforma do Ensino Médio”.

⁸ Alterou o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, estabelecendo severas restrições orçamentárias durante vinte anos, a partir de 2017 (BRASIL, 2016a).



Como bem pontua Cássio (2023a, s/p), “a reforma do Ensino Médio é ir-reformável”. Assim, “não há de ser mais radical do que a insólita Medida Provisória que a colocou de pé” objetivando dificultar a formação da consciência de classe, importante para que os/as oprimidos/as rompam com processos de alienação impostos pela elite do atraso que se locupleta com seus fundamentalismos políticos, religiosos e econômicos (SOUZA, 2019).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

AMOSSY, Ruth. **Apologia da polêmica**. Trad. Mônica Magalhães Cavalcante. São Paulo: Contexto, 2017.

ANPAE *et al.* Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017)**. Brasil, 08 de julho de 2022.

BEHRING, Elaine Rosseti. **Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. **Emenda constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: DOU, 2016a.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 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 n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n. 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Medida Provisória n. 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 n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei n. 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. Brasília: MEC, 2016b.

BRASIL. **Portaria n. 399, de 8 de março de 2023**. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília: DOU, 2023.



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

CALDERANO, Maria da Assunção. Avaliação da aprendizagem e o processo de formação docente. In: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOVÍ, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição. **O que o IDEB não conta?** Processos e resultados alcançados pela escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 195-223.

CÁSSIO, Fernando. A reforma do Ensino Médio deve ser mantida? **Folha de São Paulo**, 25 de fev. 2023a.

CÁSSIO, Fernando. O 'Novo' Ensino Médio é muito pior que o anterior. In: **Carta capital**, 13/02/2023. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/opinia/o-novo-ensino-medio-e-muito-pior-que-o-anterior/>>. Acesso em 16 mar. 2023b.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: revolução passiva ou contrarreforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun., 2012.

DALE, Roger. A globalização e o desenho do terreno curricular. In: **Espaço do currículo**, v. 1, n. 1, p. 12-33, mar./set., 2008.

DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. **Conhecimento escolar e luta de classes: a Pedagogia Histórico-crítica contra a barbárie**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 87-102.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. In: **Educação e sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. In: **Estudos avançados**, n. 32, v. 93, p. 25-42, 2018.

FILHO, José Mendonça Bezerra. **Exposição de motivos n. 00084/2016/MEC**. Brasília: MEC, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Editora Cortez, 1984.



FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: DUARTE, Newton; SAVIANI, Dermeval. **Conhecimento escolar e luta de classes**. Campinas: Autores Associados, 2021, p. 10-15.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Trad. Enio Paulo Giachini. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2019.

KRAWCZYK, Nora. Introdução – Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: Cortez, 2014, p. 13-32.

LEHER, Roberto (org.). **Educação no governo Bolsonaro**: inventário da devastação. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. In: **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

O GLOBO. **Após reforma do Ensino Médio, alunos têm aulas de ‘O que rola por aí’, ‘RPG’ e ‘Brigadeiro caseiro’**. 13/02/2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em 18 mar. 2023.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009.

PEREIRA, Margareth Conceição; FERNANDES, Ângela Mara de Oliveira. As avaliações externas em contextos escolares. In: CALDERANO, Maria da Assunção; BARBACOV, Lecir Jacinto; PEREIRA, Margareth Conceição. **O que o IDEB não conta?** Processos e resultados alcançados pela escola básica. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013, p. 125-144.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. 120. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória N. 746/2016: a contrarreforma do Ensino Médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. In: **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez., 2016.

REDE de Ativistas pela Educação do Fundo Malala no Brasil. **Carta compromisso pelo direito à educação nas eleições 2022**. Brasília, 2022.



SANTOS, Boaventura Sousa. Os perigos da desordem jurídica no Brasil. In: PRONER, Carol. *et al.* **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação – LDB**: trajetória, limites e perspectivas. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**: da escravidão a Bolsonaro. São Paulo: Estação Brasil, 2019.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.