



No meio do caminho, eis que surge uma medida provisória: análise de discursos em torno do “novo” ensino médio e de suas bases teórico-epistemológicas estruturantes

In the middle of the road, behold, a provisional measure appears: analysis of discourses around the "new" high school and its structuring theoretical-epistemological bases

Oswaldo Alves de Jesus Júnior¹

RESUMO

O presente artigo acadêmico se propõe a investigar, (meta)criticamente, retóricas em torno do “Novo” Ensino Médio, uma contrarreforma que alterou, por meio de uma Medida Provisória antidemocrática (n. 746/2016), as dinâmicas político-pedagógicas e a arquitetura curricular da última etapa da Educação Básica. Por meio de um estudo bibliográfico, realiza uma análise de conjuntura cuja demarcação temporal recai sobre o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, focando as observações em discursos e pro-posições neoliberais e progressistas, as quais se assentam em bases teórico-epistemológicas díspares e antinômicas, uma vez que as primeiras, em seu bojo, focam em visões mercantis, e as segundas visam ao desenvolvimento omnilateral do ser humano, não obstante, por vezes, também contrariem essa premissa nevrálgica. Por meio de pressupostos teóricos, as informações localizadas e aqui problematizadas levam a crer na constante necessidade de manutenção das categorias filosóficas esperança e indignação como forma de resistência ético-política a determinações curriculares hegemônicas de cariz mercadológico, ou seja, é urgente, por parte do Ministério da Educação (MEC), por meio da pressão social e institucional, a revogação da Lei n. 13.415/2017, em virtude de possuir, em seu bojo, um apartheid socioeducacional sem precedentes.

Palavras-chave: Medida Provisória n. 746/2016. Discursos. “Novo” Ensino Médio. Análise hermenêutica. Bases teórico-epistemológicas.

ABSTRACT

This academic article proposes to (meta)critically investigate the rhetoric surrounding the “New” High School, a counter-reform that altered, through an anti-democratic Provisional Measure (n. 746/2016), the political-pedagogical dynamics and the curricular architecture of the last stage of Basic Education. Through a bibliographical study, it carries out a conjuncture analysis whose temporal demarcation falls on the impeachment process of President Dilma Rousseff, focusing the observations on neoliberal and progressive discourses and propositions, which are based on disparate theoretical-epistemological bases and antinomic, since the former, in their core, focus on mercantile visions, and the latter aim at the omnilateral development of the human being, notwithstanding, sometimes, they also contradict this neuralgic premise. Through theoretical assumptions, among others, the information located and problematized here leads one to believe in the constant need to maintain the philosophical categories hope and indignation as a form of resistance ethical-political to hegemonic curricular determinations of a marketing nature, that is, it is urgent, on the part of the Ministry of Education (MEC), through social and institutional pressure, to repeal Law n. 13,415/2017, due to having, in its wake, an unprecedented socio-educational apartheid.

Keywords: Provisional Measure n. 746/2016. Speeches. “New” High School. Hermeneutical analysis. Theoretical-epistemological bases.

INFORMAÇÕES

Histórico do Artigo:

Submetido: 13/03/2023

Aprovado: 28/03/2023

Publicação: 07/04/2023



¹ Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS. osvaldointellectual@hotmail.com

1. Primeiras aproximações dialógicas...

As palavras ou vocábulos que usamos para nomear as coisas ou os fatos e acontecimentos não são inocentes. Buscam dar sentido ou significar estas coisas, estes fatos ou estes acontecimentos em consonância com interesses vinculados a determinados grupos, classes ou frações de classe. Mesmo os conceitos resultantes de um processo de elaboração sistemática e crítica ou científica não são, como querem os positivistas ou as visões metafísicas da realidade, imunes aos interesses em jogo nas diferentes ações e atividades que os seres humanos efetivam na produção de sua existência (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 46).

O presente texto acadêmico tem como escopo central discorrer, (meta)criticamente, sobre a miríade discursiva em torno do “Novo” Ensino Médio brasileiro, imposto à sociedade educacional por meio da Medida Provisória n. 746/2016, ainda da gestão de Michel Temer, o qual chegou ao cargo por meio de um golpe jurídico-civil-parlamentar-midiático, travestido de *impeachment*, e açodou a emissão de leis para efetuar um lídimo desmonte da política educacional, retirando direitos da maioria da população brasileira e provocando uma regressão sem precedentes nos campos social e político (BRASIL, 2016). Nesse interregno, é possível observar que muitas falas e sinalizações em torno desse documento normativo, desenvolvidas, propaladas e consolidadas em sítios midiáticos, apontam para referências teórico-epistemológicas em disputa dentro da educação, pois apresentam caminhos que se bifurcam: ora atrelados aos ideais progressistas, ora circunscritos aos interesses neoliberais, os quais inserem a educação dentro de uma lógica mercantil balizada pelo ideário das agências multilaterais (Banco Mundial, OCDE etc.). Nessa perspectiva, eis que irrompe um pântano contraditório da dialética entre o velho e o novo, sendo que o primeiro precisa morrer e o segundo já nasceu morto, consoante estudos acadêmicos desenvolvidos nos últimos tempos (LOPES, 2017; SILVA, 2018).

Análises de Scheibe (2017) sinalizam que a MP n. 746, publicada em 22 de setembro de 2016, um dos primeiros atos diretos adotados pelo governo Temer, apresenta vício de origem, forma e conteúdo, uma vez que não atende aos requisitos de relevância e urgência que constam no artigo 62 da Constituição Federal de 1988. Por isso, possui teor ilegítimo e antidemocrático, ao cercear direitos, privatizar escolas públicas e desvalorizar o trabalho profissional do Magistério. Nesse mesmo veio, Arelaro (2017) informa que nem a Ditadura Civil-Militar de 1964 fez uso de MP para impor uma reforma no ensino, com exceção dos componentes Educação Moral/Cívica e Educação Física.

Em 16 de fevereiro de 2017, a MP n. 746/2016 foi transformada na Lei n. 13.415, considerada um retrocesso na história da política educacional, pois não pondera as atuais necessidades do campo social brasileiro, mas volta-se aos interesses dos setores produtivos que buscam, a fim de atender aos seus escopos pragmáticos, padronizar currículos e apagar diversidades que existem nas instituições escolares (BRASIL, 2015).

Ao discorrer sobre currículo e reformas educacionais, Silva (2008) elucida que

o principal modo pelo qual ocorre a intervenção do Estado sobre a educação é por meio de ações que visam à produção de mudanças no sistema educacional. De tempos em tempos, anuncia-se a intenção e, na sequência, implementa-se um conjunto de ações com vistas a alterar a estrutura e o funcionamento das escolas. Tem sido convencional denominar esses procedimentos de reformas educacionais. O estudo das reformas educacionais é relevante, pois permite elucidar a que vêm, quais as intenções manifestas e não manifestas, seus limites, possibilidades e contradições. Permite dimensionar, inclusive, seu alcance quanto aos prováveis impactos que causará sobre a cultura escolar. O nível de detalhamento da reforma permite, também, avaliar em que medida ela é plausível de execução ou em que medida é mera retórica (SILVA, 2008, p. 32-33).

Pinto e Nunes (2022) argumentam que reformas educacionais não são novidades no Brasil, cujos circuitos históricos se abrem e fecham em conflitos de classes (FERNANDES, 1977). Assim, tais mudanças costumam ser marcadas por desdobramentos antagônicos, muitos dos quais não vinculados às ideias de emancipação, em seus múltiplos vieses. Pelo contrário, no decurso da história, buscou-se valorizar conhecimentos técnico-científicos que tornam a escola refém de paradigmas imediatistas, privatistas e capitalistas, vilipendiando sua função social, tão bem postulada por Saviani (2008) e Mészáros (2008), ao enfatizarem que uma reformulação educacional se torna inexecutável se não existir uma transformação das estruturas basilares da sociedade.

Por conta de suas configurações impostas, neste texto será adotado o adjetivo “novo” aspeado, pois, em seu bojo, a política curricular em comento resgatou modelos já vivenciados em outros momentos históricos, a exemplo do período da Ditadura Civil-Militar, trazendo à tona empoeirados discursos (GONÇALVES, 2017; SILVA, 2018). Nesse sentido, argumenta Saviani (2008) que tais manifestações discursivas operam sob uma concepção tecnicista de educação, na medida em que vinculam princípios como racionalidade, eficiência e produtividade ao papel da escola, vista como uma empresa na preparação de indivíduos que integrarão o desigual modo de produção capitalista.

Inicialmente, propõe-se, aqui, realizar uma breve análise de conjuntura, haja vista a quantidade de material teórico já arregimentado em outros suportes textuais. Mesmo sendo uma temática recente e polêmica, as investigações acadêmicas em torno do Ensino Médio, seus desdobramentos, opacidades e derivas vêm se multiplicando desde a década de 1990 (SILVA, 2018).

Por meio de uma investigação bibliográfica, buscar-se-á, ancorando-se nos pressupostos teóricos de Moll (2017), Krawczyk e Ferretti (2017), Gonçalves (2017), Santos e Diniz-Pereira (2016), Pinto e Nunes (2022), Ramos e Frigotto (2017), Frigotto (2009), Saviani (2008), Frigotto e Ciavatta (2003), dentre outros/as que conosco dialogam, verificar enfoques epistemológicos que tais discursos dão aos problemas vivenciados na última etapa da Educação Básica.

2. A reverberação de uma contrarreforma educacional antidemocrática e unilateral: limites, possibilidades e contradições

Gonçalves (2017) informa que, nos últimos anos, em virtude da existência de vários problemas no Ensino Médio, a exemplo da falta de qualidade social, condições desiguais de oferta, reprovação, abandono e parco desempenho dos/as estudantes em avaliações externas (ENEM e PISA), vários setores civis e acadêmicos passaram a discutir a necessidade de se articular uma reforma que contivesse uma nova arquitetura pedagógica. Destarte, as propostas surgiram de acordo com os interesses de cada classe/grupo que estava envolvida/o, (in)diretamente, no debate e pro-posições político-ideológicas. Uns pensam a educação a partir de bases epistemológicas mais pragmáticas e restritas aos ditames do mercado; outros, dentro de vieses formativos intercríticos que valorizam as heurísticas subjetivas entretecidas em sala de aula.

No contexto brasileiro, a última etapa da Educação Básica, que se tornou obrigatória apenas em 2009, por meio da Emenda Constitucional n. 59, foi alvo de ações por parte do Estado, em virtude de disputas entre as classes sociais, a partir dos anos de 1930 (BRASIL, 2009; RAMOS e FRIGOTTO, 2017), acirradas nos últimos 20 anos (SILVA e SCHEIBE, 2017). Em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado “propiciou aos estados da União, por processo de adesão, a reconstrução das condições de infraestrutura para oferta do Ensino Médio articulada à Educação Profissional” (MOLL, 2017, p. 67). Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Ensino Médio Inovador, com o fito de subsidiar propostas

curriculares calcadas em metodologias criativas e interdisciplinares. Três anos depois, tramitou, na Câmara dos Deputados, o polêmico Projeto de Lei n. 6.840/2013, o qual “passou a ser discutido na sociedade brasileira e vinha sofrendo muitas críticas de entidades da área educacional e de pesquisadores” (GONÇALVES, 2017, p. 133; CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013). No mesmo período, o MEC lançou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, visando à formação continuada de professores/as e coordenadores/as e à ampliação da qualidade social. Em 2014, foi articulado o Movimento Nacional pelo Ensino Médio. Em 2016, surgiu a Medida Provisória n. 746, cuja proposta foi acompanhada pela Exposição de Motivos n. 84/2016 (FILHO, 2016). Ademais, é preciso mencionar que, atrelada a essa contrarreforma responsável pela alteração dispositivos constitucionais historicamente consolidados no bojo da luta de classes, vieram profundas modificações trabalhistas e previdenciárias que contribuíram, ainda mais, para ampliação do cenário de desigualdades, sem falar nas condições agravadas pela Emenda Constitucional n. 95/2016 que congelou, por duas décadas, investimentos em áreas essenciais da sociedade.

É cediço que a atual contrarreforma do Ensino Médio está alicerçada em uma lógica neoliberal em que os serviços públicos e as políticas sociais passam da condição de direito subjetivo para uma mera oportunidade de negócio rentável. Para isso, contou com forte *lobby* de empresários e do *staff* que, na ocasião, integrava o MEC.

No meio dessa conjuntura polêmica, a ala progressista enfatiza, sim, a obsolescência do Ensino Médio brasileiro, o qual precisava passar por uma série de modificações, por apresentar uma estrutura vertical, fragmentada e obsoleta. Não obstante, todas devem ser erigidas a partir de um amplo debate com a sociedade civil, estudantes, professores/as, pesquisadores/as e com instituições/centros de pesquisa que pensam o currículo a partir de seus vieses histórico-culturais. Deve-se ponderar que reformar o Ensino Médio envolve pensar em um projeto diferente de sociedade e de futuro, uma vez que não adianta diminuir custos para se ampliar ganhos em contextos educacionais historicamente combalidos.

Nesse contexto, o discurso progressista, tal como o neoliberal, foca suas ideias na análise dos problemas atrelados ao Ensino Médio, todavia discorda, veementemente, dos caminhos apontados como “solução mágica”, sinalizando uma velha ideia outrora apontada por Alves (1984) de que o remédio é mais destrutivo do

que a própria patologia em si. De um lado, defende-se que a reforma em comento auxiliará no desenvolvimento econômico e na minoração de assimetrias sociais (FERNANDES, FERREIRA e NOGUEIRA, 2020). De outro, por exemplo, Gonçalves (2017, p. 140-142) pondera que “a reforma criará um grande abismo entre as instituições públicas e privadas, aumentando, de modo bastante grave, as desigualdades sociais e culturais no país, [...] ao olhar para os jovens como estoque de mão de obra”. Frigotto (2016), no mesmo diapasão, salienta que o Brasil terá um *apartheid* socioeducacional, por meio de uma escola para cada classe social: propedêutica para os ricos, e outra técnica e assaz desqualificada para os/as cidadãos/ãs populares que não ofertará as bases para consolidação de um projeto de educação *omnilateral*, capaz de tensionar o *status quo*, levando as pessoas a uma formação que as ajude a compreender, por meio do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, a realidade para muito além de suas manifestações fenomênicas aparentes.

É válido destacar que a ideia de Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sua gênese no pensamento de que o problema educacional do Brasil estava tão somente na organização curricular (CURY, REIS e ZANARDI, 2018). Por isso, foi aligeirada após o golpe de 2016 e elaborada por “especialistas” a serviço do MEC. Além de seus vieses homogeneizadores difíceis de serem concretizados em um país de dimensão continental, não propõe condições objetivas e subjetivas legítimas para o desenvolvimento de uma educação *omnilateral*, focada no pleno desenvolvimento histórico do ser humano, mas um rebaixamento e uma reificação dos atos educativos. A esse respeito, Frigotto (1996) sinaliza que

formar, hoje, para uma perspectiva *omnilateral* e dentro de uma concepção de que as pessoas vêm em primeiro lugar, pressupõe tornar-se senso comum que as relações capitalistas são incapazes, por natureza intrínseca, de prover, minimamente, o conjunto de direitos fundamentais a todos os seres humanos, a começar pelo direito à vida digna, à saúde, à educação, habitação, emprego ou salário desemprego, lazer etc., sem o que o humano se atrofia (FRIGOTTO, 1996, p. 157).

Pacheco (2001) argui que os discursos sobre reformas curriculares, em muitos contextos, são convertidos em pseudo-inovações, pois ocultam práticas de construção do currículo por meio da legitimação de uma retórica que se enquadra em referenciais da lógica empresarial. Ademais, desconsideram que o campo curricular é urdido cultural e intercriticamente, tendo como vetores precípuos os tempos e os espaços político-pedagógicos. Todavia, existe, na hodiernidade, uma

perspectiva hegemônica que defende o currículo como “um processo administrativo que responde a problemas concretos mediante a aplicação do método científico, oriundo das ciências exatas e de novos conhecimentos” (PACHECO, 2001, p. 9).

Defensores do neoliberalismo argumentam que a BNCC e seus dispositivos constituintes melhorariam o desempenho das escolas em provas sistêmicas (inter)nacionais, as quais avaliam apenas uma parte do currículo. Por outro lado, Santos e Diniz-Pereira (2016) apregoam que

a proposta de uma BNCC termina sendo uma medida inócua, pois a experiência tem mostrado que os professores, com raras exceções, não consultam os documentos oficiais para preparar suas aulas. Outras medidas são necessárias para elevar o padrão de qualidade da educação brasileira, que incluem desde a melhoria dos prédios e equipamentos escolares até a melhoria da carreira, do salário e da formação dos professores. Docentes bem qualificados são indispensáveis para a democratização da educação, contribuindo para que as crianças e jovens das camadas populares possam ter uma trajetória escolar mais longa e sem grandes percalços (SANTOS e DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 288).

O discurso neoliberal defende, com muita convicção, a famigerada “pedagogia das competências”, alegando ser ela *conditio sine qua non* para resolução dos desafios da sociedade hodierna, marcada por intensas e múltiplas clivagens sociais, educacionais e econômicas, as quais são totalmente naturalizadas. Para isso, emerge a propagação da ideologia do empreender, da psicologização dos problemas sociais, com a qual o indivíduo, por si só e com seu arsenal de competências, é levado a crer que pode vencer na vida, deixando de ser um mero desempregado (SANTOMÉ, 1996). Ramos e Frigotto (2017, p. 42), por outro lado, comentam que “o trabalhador não deve ser somente “competente”, mas sim um sujeito cognoscente da realidade social e produtiva em que está inserido” capaz de nela operar politicamente, porquanto existe compreensão ampla de suas unidades constituintes.

Em outro texto, ao fazer um balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI, Frigotto (2011) comenta que o mercado, com suas reificações, alienações e seus fetiches, desconsidera a ideia de sociedade e erige indivíduos em competição em um mundo de acumulação flexível onde não há lugar para todos, apenas para os/as mais competentes, criando um efeito gangorra com o qual alguns ficam no topo e outros na base, sendo explorados e vivendo em condições vulneráveis e opressoras.

Silva e Scheibe (2017) defendem a tese de que a organização do currículo por meio de competências, uma ferramenta político-ideológica, traz, dentro de si,

uma perspectiva pragmática, reduzindo o papel da escola e do Ensino Médio como etapa da Educação Básica, uma vez que aproxima formações intersubjetivas dos requisitos ditados pela lógica econométrica, com a mera finalidade de treinamento para provas externas, afetando, substancialmente, o ensino público.

Nessa perspectiva, Frigotto (2009) postula que a ideologia das competências, do capital humano e da empregabilidade é falaciosa e nada mais objetiva a não ser

traduzir, no plano educacional, um ideário onde não há lugar para todos e o problema não é coletivo, mas individual. As competências a serem desenvolvidas e que garantem empregabilidade são as que o mercado reconhece como as que tornam cada trabalhador o máximo produtivo. O capital, agora, não só se interessa pela força física, mas também pelas qualidades intelectuais, emocionais e afetivas. De resto, o empregável tem a qualidade mercantil de ser flexível e de permanecer com garantia de emprego apenas enquanto funcional ao seu empregador. Uma pedagogia que apaga a memória de organização, de coletividade e também de direito ao trabalho. Como consequência, encobre as relações de poder e de classe na produção da desigualdade social e instaura o senso comum da ideologia do capital humano e da pedagogia das competências, que colocam a educação e a qualificação como saída ao desemprego ou subemprego e à pobreza. Tanto a ideologia do capital humano quanto a da pedagogia das competências encobrem o fato de que os pobres, desempregados ou subempregados têm pouca e precária escolaridade por sua condição de classe explorada (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Santos e Diniz-Pereira (2016) destacam que a pedagogia das competências está associada às tentativas de padronização do currículo e da formação de professores/as no Brasil, pois as visões e os discursos economicistas estão voltados à produtividade e à eficiência dos sistemas de ensino, desconsiderando-se as circunstâncias e especificidades do trabalho político-pedagógico desenvolvido na escola. Para isso, desrespeitam a autonomia das unidades educativas e da classe docente, a diversidade cultural e os biorritmos de aprendizagem, embora adorem revestir-se de um discurso inclusivo, porém de forma cínica e vazia, porque assentados em modelos de standardização.

A ideia de Ensino Médio imposta a partir de 2016 não traz, em seu bojo, um projeto educacional denso, contínuo, qualificado, pois seu *marketing* ilusionista, amplamente divulgado pelo Governo Federal, criou uma “névoa sobre os reais problemas da Educação Básica e relacionados a ela, nunca efetivamente enfrentados para a construção da nação” (MOLL, 2017, p. 69).

Por ter partido de um diagnóstico parcial e ilusório, ocultado pelo discurso da flexibilização, modernização e currículo *self-service*, a contrarreforma não encontrará eco na vida real das escolas, as quais enfrentam inúmeros problemas históricos relacionados a condições de infraestrutura, formação (inicial/continuada) e carreira

docente, alimentação, transporte escolar, material didático, dentre outros. Nesse sentido, Moll (2017) advoga que propor uma contrarreforma educacional e não (re)construir as bases do sistema significa traçar um caminho limitado e limitador.

Outra vereda que dividiu opiniões foi aquela atrelada à adoção de itinerários formativos na última etapa da Educação Básica. A esse respeito, Moll (2017) traz a lume que

a propalada liberdade de escolha de itinerários formativos pelos estudantes em relação aos componentes não-obrigatórios do currículo materializar-se-á, de fato, em opções disponíveis, em face da falta de professores de determinadas áreas. Além disso, ignora a realidade de mais de 70% das cidades brasileiras, que têm apenas uma escola de Ensino Médio. Tal proposição poderá nos levar a gerações inteiras sem acesso aos conhecimentos da Física, da Química e da Biologia, que sofrem com a falta de professores e somente estarão presentes quando forem opções oferecidas como parte diversificada do currículo (MOLL, 2017, p. 71).

É preciso reconhecer que tais discursos em torno do “Novo” Ensino Médio, também apoiados por intelectuais, tecnologias mercadológicas e dispositivos midiáticos, não se esgotarão. Pelo contrário, à medida que a política for sendo encenada em contextos práticos, haja vista as reinterpretações e recontextualizações, novas facetas vão surgir, revelando e até nomeando ideias que ainda se encontram escondidas, falseadas ou foram mal interpretadas. Além disso, trarão à tona que os processos predatórios em nome do lucro, maximizados com mundialização do capital e do neoliberalismo, abandonam a ética humana de Protágoras para o qual o ser humano é a medida de todas as coisas (BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016).

As visões e discursos apologéticos neoliberais são anticivilizatórios e destruidores de direitos. Nesse sentido, a educação passa a ser um mero treinamento destinado ao mercado e à produtividade. Para isso, necessita ampliar a ideologia de que a desigualdade entre os povos não está atrelada a processos históricos de opressão, violência e assimetrias entre os grupos sociais, mas ao diferencial de escolaridade das classes trabalhadoras. Assim, reduz-se o papel do Estado e transfere-se para sociedade civil a responsabilidade pelo bem-estar social (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Colocar o Ensino Médio na lógica do mercado é um projeto neoliberal burguês contíguo à lógica do “quanto pior, melhor”, *modus operandi* que impede a construção emancipatória do ser humano, uma vez que o reconhecimento e a valorização da

cidadania, que vem apresentando obstáculos para se consolidar em contextos práticos, depende do domínio de competências e habilidades pelos indivíduos.

Quando a escola adere à lógica discursiva hegemônica, adotando um modelo de gerenciamento do mundo *business*, passa a conceder primazia à empregabilidade, à eficiência, à produtividade, às metas, aos resultados e um longo etcetera. Nesse sentido, escamoteiam-se vocábulos como “educação integral”, “emancipação” e “qualidade social”, uma vez que o/a estudante passa a ser um mero cliente de um produto fornecido por uma empresa, em um modelo de produção fordista, o que faz desconsiderar dimensões essenciais nos atos de currículo e no trabalho político-pedagógico urdido em sala de aula: a humana, a histórica, a social, a afetiva etc. (LAVAL, 2019). Assim, a lógica discursiva de Santos e Diniz-Pereira (2016) nos convoca ao pensamento (meta)crítico em torno da padronização:

se realmente o que se busca é a melhoria da qualidade de ensino, as políticas públicas deveriam se voltar, inicialmente, para a redução das assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação. Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional (SANTOS e DINIZ-PEREIRA, 2016, p. 295).

Nas escolas brasileiras, urge desenvolver uma formação (meta)crítica, consistente, curiosa, reflexiva, heurística, sinestésica, a qual está em desacordo com uma ideia de padronização apregoada pelos grupos oligopólios que dominam o mercado. Referendar o ensino de Filosofia e Sociologia como estudos e práticas curriculares, tornar obrigatório somente Língua Portuguesa e Matemática nos três anos do Ensino Médio e transferir a responsabilidade da escolha de um projeto de vida, curricularizado na BNCC e calcado no protagonismo, no limiar da adolescência, com metas fixadas *a priori*, bem como alargar o oferta de Educação a Distância nas etapas/modalidades da Educação Básica são caminhos que permitem uma semiformação pragmática e a-histórica, administrada e sujeita a políticas de *accountability*, adaptando os indivíduos à ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas aos problemas cotidianos (ADORNO, 1995; SILVA, 2018). Ou, só para usar termos de Cechinel e Mueller (2022, p. 17), uma “formação

espetacular ou uma educação como falso negativo”, pois objetiva conformar os sujeitos à realidade, sem contestar as injustiças nela existentes ou sem desenvolver uma pedagogia da indignação (FREIRE, 2000), uma vez que prepara crianças e jovens para mergulhar “alegre e inconsciente nas crescentes contradições sociais do mundo em que vivem e que lhes negam e sufocam a própria existência” (CECHINEL e MUELLER, 2022, p. 19).

Não bastasse isso, a atual proposição de itinerários formativos complementares à formação geral básica auxilia na construção de um *self* individualista, porquanto os/as jovens são cada vez mais culpabilizados/as por condições que, em sua gnese e desdobramentos, são produzidas social, cultural e historicamente (LOPES, 2017).

Outrossim, a ideia discursiva de adesão precipitada a um projeto de vida levará os/as jovens a serem cúmplices de seus próprios infortúnios diante de uma espécie de pesadelo distópico que será vivenciado por eles/as, em uma guerra na qual o arsenal bélico usado será o *quantum* de competências e habilidades de todos contra todos. Destarte, o “Novo” Ensino Médio, embora tenha sido anunciado como política disruptiva a salvar o sistema do nó górdio do fracasso, com sua retórica balofa, trará, caso não seja revogado, um futuro que será réplica do presente, em uma concretização do tempo espetacular regulado pela ausência de formação intelectual crítica e desprovida de consciência política (CECHINEL e MUELLER, 2022).

Insta salientar que “todas as propostas curriculares [...] são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas discursivas nas quais nós também nos inserimos” (LOPES, 2017, p. 65). Assim, a miríade discursiva, com todos os seus códigos, símbolos e semioses, aqui esquadrihada é, nos contextos escolares, lida e interpretada de maneiras díspares, fenômeno que provoca o surgimento de novos significados, inclusive conceituais, uma vez que o currículo se configura, dentre tantas outras questões, como uma “expressão da prática e da fundação social da escola”. Nesse sentido, a versão original de muitas políticas constantemente sofre mudanças na prática (SILVA, 2008, p. 36).

A BNCC, por exemplo, apregoa e defende a ideia de uma formação integral, todavia, labora por meio de uma constrição curricular que opera prejuízos na/para formação humana e técnico-científica dos/as estudantes. Como desenvolver-se

integralmente, prescindindo-se da Arte, da Literatura, da Filosofia, da Sociologia e das práticas de Educação Física, atualmente concebidos mais como temas transversais do que como componentes curriculares? No lugar, entram as famigeradas competências socioemocionais defendidas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico, a “ministra da educação mundial” (JESUS JÚNIOR, 2021; 2022) que faz uma gestão algorítmica da vida. Tal conjunto de habilidades nada mais é “do que parte de uma terapia geral e integradora, que nada tem relação com a dimensão efetivamente social e crítica da educação” (CECHINEL e MUELLER, 2022, p. 150). Em outras palavras, é como se a sociedade capitalista fosse autocurativa e os/as alunos/as necessitassem de um placebo (con)formativo para “administrar seus afetos independentemente do mundo que desmorona diante de si” (CECHINEL e MUELLER, 2022, p. 170).

3. Em meio às desmedidas do capital, é preciso, tal como a Fênix, renascer nas cinzas: algumas considerações finais

A equação “educação = sociedade” corresponde à morte definitiva da educação que importa, e não à sua realização, como insistem os discursos e clichês educacionais mais costumeiros, como aqueles presentes na BNCC (CECHINEL e MUELLER, 2022, p. 193).

Bloch (2005, p. 14) poeticamente sinalizou que “nenhum ser humano jamais viveu sem sonhos diurnos”, os quais guardam o *gérmen* e possibilidades de efetivação de desejos ainda não realizados ou que não tiveram o seu devido lugar. São eles que, abraçados à esperança mobilizadora freiriana, apontarão caminhos para a desbarbarização da sociedade instituída por meio de uma contrarreforma curricular que, em seu receituário profilático, “comercializa” veneno como remédio para o que se convencionou chamar fracasso escolar.

As análises aqui empreendidas levam à percepção de que, nos contextos educacionais, é comum o surgimento de “reformas” com ideias e caminhos opostos, na maioria das vezes antinômicos. De um lado, os discursos propalados pelo MEC afirmando que “quem conhece [o “Novo” Ensino Médio] aprova” ratificam a ideia de um grupo empresarial de que a política afirma aquilo *nec plus ultra* (MEC, 2017). De outro, pesquisadores/as comprometidos/as com a busca pela qualidade social do fenômeno educativo e preocupados com o currículo esfacelado apresentado como panaceia em 2016, o que vem gerando uma miríade de pressões sociais em busca de sua total revogação, porquanto a ideia imposta não permite avançar, conceitual e estruturalmente, o Ensino Médio brasileiro. Em outra roupagem paradigmática, o

“Novo” Ensino Médio é mera retórica, em virtude de suas recompensas impossíveis, descompromissadas de um projeto societário emancipatório que permita elaborar o passado e impeça o retorno da barbárie e da repetição da história como farsa, o que nos convoca a recusar a ideia de escola como empresa, tal como advoga a *ratio* neoliberal (ADORNO, 1995; SILVA, 2008; CECHINEL e MUELLER, 2022, MARX, 2021; LAVAL, 2019).

Dadas as intencionalidades, conteúdos e princípios axiológicos da contrarreforma, é necessário resistir propositivamente, por meio de projetos que ataquem e destruam as ideias conservadoras hegemônicas da sociedade mercantil, uma vez que elas reiteram modelos pedagógicos anacrônicos e radicalizam o individualismo. Não apresentam poderes mágicos como propagam, mas repetem desmontes sociais (MOLL, 2017). Como bem afirmou Nóvoa (2017, s/p), “podemos ser amanhã uma coisa diferente de que somos hoje. Uma escola que confirma destinos, que transforma em operário o filho do operário é a pior escola do mundo”.

Enquanto esses discursos se multiplicam, se plasmam e se transformam no tecido social e dentro das instituições educativas, há uma esperança no devir democrático de que as ilusões criadas em torno de um Ensino Médio salvacionista sejam demovidas e, em seu lugar, surjam ações e projetos político-pedagógicos cuja base nevrálgica recaia em torno dos problemas estruturais da educação brasileira. Todavia, é preciso reconhecer que tais vicissitudes demandam mobilizações e esforços políticos coletivos. Até aqui, tem-se a confirmação de que a mudança necessária não se coaduna com os discursos e práticas neoliberais. Resta saber se a ala progressista terá força para deixar apenas na memória os efeitos de uma MP cujos resultados destrutivos e funestos não foram fortuitos, mas articulados por uma elite econômica do atraso que se sustenta no poder por meio da instituição deliberada da barbárie, da agudização das desigualdades/assimetrias e nunca teve um real compromisso com a democratização da sociedade (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017; SOUZA, 2019).

Há necessidade de mudanças em torno do Ensino Médio? Sim, sem sombra de dúvidas, mas o Brasil carece de mudanças verdadeiramente paradigmáticas, em uma tessitura democrática e polifônica. Há rumores que ela está chegando, porém a uma velocidade que não permite, ainda, afirmar quando se concretizará na prática. Por sorte, educadores/as alimentam suas andanças com as utopias que os/as possibilitam enxergar além do horizonte, onde, parafraseando o poeta, há de existir

um lugar no qual os/as jovens e suas multiculturalidades possam ser respeitadas e viver em paz, (co)aprendendo de forma fraterna, sinestésica, plural e afetivamente sadia (CARLOS e CARLOS, 1975).

Marx (1986, p. 71) sinalizava, nas famosas teses sobre Feuerbach, que “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneira diferente; a questão, porém, é transformá-lo”, visto que já estão postas muitas compreensões e exegeses que podem muito bem funcionar como ponto de partida para a alteração do mundo real. No que diz respeito ao Ensino Médio, nenhuma teoria, mesmo sendo revolucionária, mudará o contexto de devastação ampliado com a MP n. 746/2016. Nesse veio, a *práxis* instituída nos atos de currículo deverá voltar-se a uma luta contra-hegemônica que seja capaz de alterar, estruturalmente, as relações e condições sociais basilares. Indubitavelmente, é preciso andar com fé, ela não costuma falhar (GIL, 2022). Com bem disse o poeta, aqueles/as que estão atravancando o caminho passarão. A nós, educadores/as, resta-nos ser passarinhos (QUINTANA, 2005).

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ALVES, Rubem. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1984.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun., 2017.

BALL, Stephen; MAGUIRRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BLOCH, Ernst. **O princípio esperança**. Trad. Nélio Schneider. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao *caput* do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília: Senado Federal, 2009.

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, 2016.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei n. 6.840-A, de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013.

CARLOS, Roberto; CARLOS, Erasmo. **Além do horizonte**. 1975.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação espetacular: educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular**. Salvador: Edufba, 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

FERNANDES, Florestan. **Os circuitos da história**. São Paulo: Hucitec, 1977.

FERNANDES, José Henrique Paim; FERREIRA, Marieta de Moraes; NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. Apresentação. In: **O Novo Ensino Médio e os itinerários formativos**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020, p. 7-11.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Cidadania e formação técnico-profissional: desafios neste fim de século. In: SILVA, Luiz Heron *et al.* (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996, p. 137-164.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan./abr., 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de Ensino Médio do (des)governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres**. Anped, 2016. Disponível em: <<https://www.anped.org.br/news/reforma-de-ensino-medio-do-des-governo-de-turno-decreta-se-uma-escola-para-os-ricos-e-outra>>. Acesso em 11 fev. 2023.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e *práxis* e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. In: **Trabalho, Educação, Saúde**, v. 7, p. 67-82, Rio de Janeiro, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, n. 1, v. 1, p. 45-60, 2003.

GIL, Gilberto. **Todas as letras**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “Novo” Ensino Médio. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun., 2017.

JESUS JÚNIOR, Osvaldo Alves de. **BNCC: que axé ela tem?** Salvador: Cogito, 2011.

JESUS JÚNIOR, Osvaldo Alves de. **Educ@ção: senões e pro-posições dialógicas**. Ibicarai: Via Litterarum, 2022.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun., 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2019.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun., 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 59-75, jan./jun., 2017.

MARX, Karl. **O dezoito brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2021.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Ciências Humanas, 1986, p. 125-128.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEC. **Novo Ensino Médio**: quem conhece, aprova. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RY2WYltmruE>>. Acesso em 12 mar. 2023.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no Ensino Médio. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun., 2017.

NÓVOA, António. Se fosse brasileiro, estaria indignado com a situação da educação. Entrevista do Prof. António Nóvoa. In: **Carta Capital**, 28 de março de 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/se-fosse-brasileiro-estaria-indignado-com-a-situacao-da-educacao/>>. Acesso em 13 mar. 2023.

PACHECO, José Augusto. **Competências curriculares**: as práticas ocultas nos discursos das reformas. Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo, 2001.

PINTO, Jacyguara Costa; NUNES, Maria Regina. Planejamento educacional para o Ensino Médio no Brasil: um movimento de reformas. In: **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 4, p. 255-264, 2022.

QUINTANA, Mario. **Mario Quintana**: poesia completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil. In: **Cadernos de Pesquisa e Educação**, Vitória, v. 19, n. 46, jul./dez., 2017.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A reforma educativa e a psicologização dos problemas sociais. In: **Educação e realidade**, v. 21, n. 1, p. 23-45, 1996.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil. In: **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set./dez., 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHEIBE, Leda. A reforma do Ensino Médio suprime direitos, privatiza a educação e terceiriza os/as trabalhadores/as escolares. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 337-343, jan./jun., 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. In: **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun., 2017.

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