



## **A REFORMA DO ENSINO MÉDIO COMO NEGAÇÃO DO CONHECIMENTO À JUVENTUDE**

Maria Aparecida F. dos S. Feitosa <sup>1</sup>  
companheiracida@bol.com.br

Victória Régia F. Barbosa <sup>2</sup>  
vicfbarbosa@outlook.com

### **RESUMO**

Com o presente trabalho pretendemos compreender como a reforma do Ensino Médio, por meio da Medida Provisória 746/2016 apresentada pelo presidente Michel Temer e pelo então ministro da educação Mendonça Filho, instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio Integral e alterou respectivamente as leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007 que estabelecem as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e regulamentam o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). De acordo com o discurso do governo a maioria dos estudantes possui um baixo índice de desempenho (fato demonstrado pela avaliação oficial do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB), passando de 3,8 em 2005 para 5,5 no ano de 2015 nas séries iniciais do ensino fundamental; já nas séries finais do ensino médio, as metas não foram alcançadas, mantendo o índice de 2011, o objetivo era que chegasse a 4,3, mas permaneceu em 3,7. Tal medida foi convertida na lei nº 13.415/2017 e irá comprometer profundamente a educação dos jovens brasileiros das escolas da rede pública de ensino, ao deixar por sua conta/risco e de acordo com necessidades imediatas a pseudo escolha do itinerário formativo, possibilitando cada vez mais uma educação muito mais simplificada e muito menos complexa do que é necessário para compreender e atuar na realidade concreta.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Juventude. Ensino Médio.

### **1 INTRODUÇÃO**

Em 2016 o governo federal anunciou a Medida Provisória 746 que propõe a Reforma do Ensino Médio, a qual criaria um formato educacional – teoricamente – mais atrativo à juventude, visto que a maioria dos estudantes está matriculada na rede estadual e o baixo índice de desempenho justificaria a urgência dessa reforma.

<sup>1</sup> Mestranda em Educação pela UFAL (Universidade Federal de Alagoas) e integra o grupo de pesquisa GEPPHED (Políticas Públicas: História e Discurso); companheiracida@bol.com.br

<sup>2</sup> Graduanda em Direito pela UNEAL (Universidade Estadual de Alagoas) e integrante do NEAJUP (Núcleo de Extensão, Pesquisa e Assessoria Jurídica Universitária Popular); vicfbarbosa@outlook.com

Na exposição dos motivos o governo afirma que o atual modelo educacional é “prejudicial à aprendizagem dos alunos, fazendo com que esses não desenvolvam suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2016, p. 8).

Ao longo de décadas o Ensino Médio tem sido alvo de preocupações por parte de professores e pesquisadores. Isso justifica a necessidade de aprofundar o debate na sociedade brasileira, considerando os interesses e necessidades dos sujeitos envolvidos, os jovens alunos. De forma antidemocrática, o governo anunciou a Reforma do Ensino Médio através de Medida Provisória desconsiderando o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, formado por inúmeras entidades do campo educacional.

Alguns dias após o anúncio da Medida Provisória inicia no estado do Paraná o movimento OCUPA PARANÁ, inspirado em outro movimento ocorrido em São Paulo em 2015, o qual lutou contra a “reorganização” escolar da rede estadual paulista. Universidades, Institutos Federais, núcleos de Educação e escolas estaduais também foram ocupados pelos jovens estudantes em vários estados brasileiros.

O movimento foi uma reação às recentes medidas do governo: a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº. 241/2016, convertida na PEC nº. 55/2016 que restringe os gastos públicos em áreas sociais por 20 anos, a Reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória e o Projeto de Lei Escola “sem Partido” (ESP).

Para Dayrell & Carrano (2014, p. 110) “no Brasil, os jovens, ainda que reconhecidos como sujeitos de direitos na legislação, sofrem com a insuficiência de políticas públicas que garantam a eles, de fato, a plena cidadania”. Para os autores mesmo que o conceito de juventude possa ser considerado como uma etapa da vida biológica se faz necessário relacionar outros aspectos como o subjetivo e o social nas diferentes etapas da vida.

É no Estatuto da juventude, lei nº 12.852/2013, com base na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, etc. que estão previstos direitos como educação, trabalho, saúde e cultura, a fim de atender às necessidades específicas dos jovens, alicerçado em suas trajetórias e diversidade, sendo importante frisar que o Estatuto da Juventude contempla a população jovem de 15 aos 29 anos de idade.

No Brasil, mesmo que cada fase da vida humana seja caracterizada a partir de faixas etárias, Peralva (1997, p. 15) ressalta que, “embora para o desenvolvimento do ser humano ser imprescindível a organização por faixa etária, o que de fato contribui para além de sua ‘naturalidade’ são os fenômenos sociais e históricos”. Isto é, de acordo com cada época histórica, a definição sobre o que é juventude, como categoria sócio-histórica construída, assume diferentes conceitos.

Conforme as diferentes conceituações de jovem na história, nos anos 50 a juventude era vista como um grupo de rebeldes, delinquentes que deveriam ser reprimidos através de corretivos educativos no sentido de controlá-los e inseri-los no convívio social. Nas duas décadas seguintes a juventude passou a ser vista como um potencial transformador da sociedade, na qual questionava o regime ditatorial militar (momento esse no qual se encontravam nos festivais de música, se organizavam e participavam de passeatas, enfrentavam a polícia, o Estado, etc.).

Nas décadas de 80 e 90 a categoria juventude é vista como individualista, desinteressada e consumista. Nesse novo momento, é que se apresenta o efeito da globalização, das desigualdades sociais e do apelo ao consumo, compondo esse quadro a valorização da imediatividade, o culto ao prazer e a escalada crescente da violência.

Nesse sentido, é importante destacar que estamos falando de uma juventude que vive em um país da periferia do capital; país em que na “[...] sua articulação com o mercado mundial se pôde vislumbrar um movimento progressivo que visa à subordinação absoluta do trabalho aos imperativos de comando do capital” (SANTOS NETO, 2015, p. 277).

É essa juventude em sua forma própria de ser “multiplicidades de juventudes” que compõe mais da metade da classe trabalhadora brasileira, segundo dados da pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada/IPEA (2009) que menciona duas categorias de jovens importantes: aqueles que estudam e participam do mercado de trabalho e aqueles que somente participam do mercado de trabalho. Essas categorias juntas em 2007, para jovens de 15 a 29 anos, correspondem a 67,8% (IPEA, 2009, p. 78), já no recorte de 20 a 24 anos o percentual chega a 75,9% (idem).

Nesse aspecto, é fundamental entender a realidade como uma totalidade repleta de contradições na qual as relações capitalistas interferem diretamente no

dia a dia dos jovens estudantes/trabalhadores. Nesse sentido, esse trabalho tem como método de análise o materialismo histórico e dialético para que sirva de chave à uma leitura atenta da realidade que se apresenta diante da juventude obliterada por uma sociabilidade marcada por relações de produção contraditórias e excludentes.

## **2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: FLEXIBILIDADE NA FORMAÇÃO DA JUVENTUDE**

O argumento para a Reforma do Ensino Médio por meio da Medida Provisória nº 746 (Lei nº 13.415/2017), que gira em torno da importância da flexibilidade no percurso formativo do aluno e da necessidade de ampliar o seu tempo na escola como forma de tornar mais atratividade essa etapa da educação básica para o estudante e o setor produtivo, levou o Ministério da Educação (MEC) a editar tal MP em 22 de setembro de 2016, sendo posteriormente transformada na referida Lei. Em artigo intitulado “Porque a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)” publicado em abr-jun/2017, (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 4) afirmam:

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Nesse mesmo entendimento, no artigo denominado “Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível”, Kuenzer (2017, p. 4) diz: “A organização curricular determinada pela Lei obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a expansão da duração”.

Há algumas décadas o ensino médio tem sido alvo de preocupações tanto de professores como de pesquisadores. Isso justifica a necessidade de aprofundar o debate na sociedade brasileira, considerando os interesses e necessidades dos

sujeitos envolvidos, particularmente, os estudantes. O governo anunciou a famigerada Reforma e, de acordo com Silva e Jakimiu (2016), nunca na narrativa histórica brasileira tivemos uma reforma educacional através de Medida Provisória. Nem a Ditadura Militar, nem Gustavo Capanema ousaram tanto.

A proposta de Reforma do Novo Ensino Médio via MP resgata as proposições do PL nº 6.840/2013 - resultado do Relatório da Comissão Especial da Câmara Federal destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio/CEENSI) - e aprofunda as parcerias com instituições privadas e Organizações Sociais (OS's). Segundo Silva e Jakimiu (2016) do total dos artigos da MP, 40% diz respeito ao financiamento através de parcerias com a iniciativa privada para a oferta do Ensino Técnico Profissional. Dessa forma, fica evidente a transferência em massa dos recursos do FUNDEB às instituições privadas. De acordo com Bertoldo:

O sistema educacional brasileiro, desde sua origem, se constituiu a partir de uma dualidade estrutural: escola de formação profissional para o pobre e escola de formação científica para o rico. Essa divisão no sistema educacional é um reflexo da divisão de classes que, por sua vez, constitui o fundamento da sociedade capitalista. As consequências disso estão contribuindo para impedir o processo de desenvolvimento da humanidade: embora em pleno século XXI a universalização da escola ainda não tenha se efetivado, ao contrário do discurso falacioso de governo, os filhos de trabalhadores que conseguem, com muitas dificuldades, se inserirem no sistema educacional, precisam trabalhar duro para se manterem na escola (2007, p. 6).

De modo geral, podemos dizer que o que está em jogo não é a preocupação com o desenvolvimento efetivo que traga benefícios à juventude, mas a reprodução dos interesses da burguesia ameaçados pela crise do sistema capitalista, o que pode ser ratificado por Leher: “o Banco abraçou o ideário neoliberal e, diante da vulnerabilidade dos países endividados, impôs drásticas reformas liberais” (1999, p. 5). Ainda segundo esse autor, desde 1980 uma forte prioridade é conferida ao ensino fundamental “minimalista” e a formação profissional “aligeirada”.

Nos discursos oficiais, a tônica é a defesa de uma educação cidadã. Mas, a cidadania, muito embora necessária, não é para todos “pois além de não ter base de sustentação econômica nos países periféricos, sua efetivação em países desenvolvidos só é possível em função da existência de um capital autônomo e

independente” (BERTOLDO, 2007, p. 4). A autora nos diz que a resolução das políticas educacionais está atrelada à objetividade econômica e não apenas à subjetividade, a mera vontade política dos indivíduos, pois a educação enquanto um bem público necessário à humanidade é tratada como mais uma mercadoria no sistema desumano do capital. Antunes e Pinto afirmam que:

[...], o taylorismo-fordismo colocou como horizonte um projeto de educação baseado em escolas técnicas ditas “profissionalizantes”, cujo mote era formar os/as estudantes para o trabalho assalariado, ou melhor, formar a sua força de trabalho para o mercado. Toda mercadoria deve ter um valor de uso, portanto, os saberes-fazerem a serem formados estão, evidentemente, determinados a serem cumpridos nessas instituições. As grades curriculares e sua distribuição em cargas de horas/aula em si já explicitam a estrutura de comércio na qual será consumido esse conhecimento pelas empresas como capital variável, como trabalho concreto urdido em trabalho abstrato (2017, p. 78-79).

A partir daí nota-se que a “escola ideal” para esse tipo de qualificação é a que promove a separação entre conceito, teoria e prática, pois é enaltecido muito mais a prática em detrimento da teoria e da reflexão. Uma educação puramente formal, parcelar e hierarquizada que conserva a divisão social entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Dessa forma, as medidas tomadas pelo governo Temer vêm se consagrando no cenário político brasileiro, como a intensificação da lei da terceirização, o projeto de lei Escola sem Partido, a PEC 55, a Reforma da Previdência, a própria Reforma do Ensino Médio, etc. Todas essas medidas têm como panorama, a crise estrutural do capital que vem se intensificando, segundo Mészáros (2002), desde a década de 70, pois a crise estrutural do capital é diferente das crises cíclicas anteriores.

Marx já afirmava que o trabalho é o elemento fundante do mundo dos homens e que todas as outras dimensões sociais – a exemplo da política, da ciência, da educação, etc. mantém com ele uma relação de dependência ontológica e de autonomia relativa. À medida que a matriz do mundo, que é o trabalho, entra em crise, a educação também entra em crise. Atingindo a educação de diversas formas, uma delas é revelando a inadequação do modelo anterior da educação frente ao novo padrão de produção, constatando que as teorias, os métodos, as técnicas e as políticas educacionais anteriores já não permitem preparar os indivíduos para a nova realidade. Antunes e Pinto (2017, p. 92-93) nos diz:

[...] no contexto de crise que se instalou mundialmente após a década de 1970, o toyotismo demandou uma série de qualificações profissionais, educacionais e comportamentais e isso coincidiu com o advento de uma contestação aos métodos do taylorismo-fordismo nos principais países industrializados [...]. Reivindicava-se maior autonomia aos/às estudantes, a flexibilização da hierarquia rígida dos tempos e dos espaços de produção de saberes-fazeres [...], um conhecimento mais aberto, dinâmico, em contraposição a um conhecimento disciplinar, centralizado na figura do professor e em conteúdos curriculares considerados arcaicos e impositivos.

Conforme Kuenzer (2017, p. 3): “A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual da educação”. Assim, o discurso da acumulação flexível em relação à educação indica a formação de profissionais flexíveis que sigam a dinamicidade da produção científico-tecnológica.

Atualmente a educação ocupa um importante lugar na reprodução da sociedade capitalista, destaque-se o campo ideológico. Dessa forma, Duarte discorre (2006, p. 47):

Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante, a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. [...] o desemprego e o constante adiamento da concretização da promessa de fazer o Brasil ingressar no Primeiro Mundo são consequências da má formação dos trabalhadores, da mentalidade anacrônica difundida por uma escola não adequada aos novos tempos.

O discurso sobre a educação assume importante função que é mascarar e dissimular as contradições do projeto neoliberal em curso na sociedade que aprofunda as contradições do capitalismo, modificando a tentativa de superação de problemas sociais em uma questão individual, ou seja, da sua educação.

Nesse contexto, o Banco Mundial passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas. Assumindo um papel de articulador político-econômico entre os países, especialmente os do terceiro mundo. Em vista disso serão implementadas um conjunto de reformas no plano econômico, político, e particularmente no educacional, por meio de estratégias orientadas através do discurso neoliberal

impondo novos sentidos, no intuito de legitimar as reformas propostas como as únicas possíveis de serem executadas no atual contexto histórico social. “Essa reforma será orientada através de diretrizes estabelecidas pelos organismos internacionais, destacando-se dentre eles o Banco Mundial.” (MELO, 2015, p. 75).  
Desse modo:

As orientações estabelecidas pelo BM têm enfatizado, nos últimos tempos, sobretudo a necessidade de se direcionar as prioridades e eixos das agendas políticas educacionais, visando atender às novas demandas do mundo do trabalho, em face da crescente inadequação da formação e qualificação da mão-de-obra, e têm assumido relevante papel na definição das políticas educacionais na América Latina (2015, p. 76).

Percebemos que historicamente as medidas tomadas por esses governos, ao longo de décadas, estiveram fundamentadas nas propostas do Banco Mundial, interferindo na política de educação nacional através de um projeto de nacionalismo associado ao capital internacional, especialmente norte-americano.

No Brasil, esse projeto foi gestado nos governos de Fernando Collor (1989-1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002). A essência desse projeto era e continua a ser uma inserção inteiramente subordinada do Brasil no processo de globalização (TONET, 2007).

Dando sequência às políticas neoliberais tivemos o governo Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), Dilma Vana Roussef (2012-2016) e Michel Temer (2016-2018). Esses governos, além de terem representado a continuidade da implantação das políticas neoliberais, aprofundaram-nas, aprovando em seus governos as reformas: da previdência, universitária etc. (BERTOLDO, 2007).

Dessa forma, observamos que passado os anos, o discurso da necessidade da reforma ainda é o mesmo, uma escola com uma concepção tecnicista, fundada no saber fazer direcionado apenas para o que o mercado ordena e sob condições precárias. Fica claro, nesse contexto, que “no campo da educação, sob a denominação de reformas, abriga-se uma infinidade de iniciativas e programas. Fala-se de reformas quando se [...] buscam mecanismos para reduzir (ou apenas camuflar) os índices” (CAVALCANTE, 2007, p. 9).

Ainda segundo Cavalcante (Idem), “essa retórica- política das reformas faz com que muitas outras [...] não tenham outro valor que o ritual e o litúrgico. Na

verdade, o que fazem é confundir e desmobilizar”. Pois, de fato há uma carência de um sistema de inovação e atualização contínuos, que possa melhorar as condições do sistema educacional.

Comungamos com Cavalcante (2007) quando afirma que a reivindicação de um ensino de qualidade na escola pública não é novidade, remontando aos movimentos dos anos 60, asfixiados pelo golpe militar de 64, retornando na década de 80.

### **3 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com esse artigo nos propomos demonstrar que a reforma do Ensino Médio apesar de apresentar como solução para melhorar a qualidade de educação dos jovens, seu intento na verdade, é moldar as subjetividades dos indivíduos frente às novas mudanças do mundo do trabalho, ou seja, a educação escolar para atender às alterações de uma nova forma de acumulação. Esta nova forma, na sua essência, traz uma concepção de escola flexibilizada para atender as exigências e os imperativos do empresariado.

Na prática, a finalidade da gigantesca necessidade da aprovação – de maneira despótica, por meio da medida provisória - desta reforma atualmente, é, por um lado, adaptar os jovens para um mercado flexibilizado, multifacetado e precarizado; e por outro, é o aprofundamento das parcerias público-privadas (PPP's) na educação, transformando-a numa mercadoria de baixa qualidade em substituição à formação qualificada através de uma teoria que trabalhe a intelectualidade que dê conta de reflexões sobre a realidade.

### **REFERÊNCIAS**

ANTUNES Ricardo & PINTO Geraldo Augusto. **A fábrica da educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista.** - São Paulo: Cortez, 2017. – (Coleção questões da nossa época; v. 58).

BRASIL. **Medida Provisória Nº. 746**, de 22 de Setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 set. 2016.

BRASIL. Lei 12.852, de 05 de agosto de 2013. **Estatuto da Juventude**. Brasília: SNJ, 2014.

BERTOLDO, Edna. **Crítica marxista às políticas educacionais no Brasil**. In: II encontro Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza, junho, 2007.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. **Qualidade e Cidadania nas Reformas da Educação Brasileira**: o simulacro de um discurso modernizador. Maceió, EDUFAL, 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. In. CARRANO, Paulo. MAIA, Carla Linhares. (Orgs.). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. – Belo Horizonte :Editora UFMG, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. MOTTA, Vânia Cardoso da. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio?** Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). Educação & Sociedade (Impresso, v. 38, 2017).

KUENZER, Acácia (org). **Trabalho e escola**: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. Educação e Sociedade, Campinas, v. 38, nº 139, p. 331-354, abr.-jun, 2017.

LEHER, R. **Um novo senhor da educação?** A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. Revista Outubro. nº 3, São Paulo, 1999.

MELO, Kátia Maria da Silva de. **Discurso, Consenso e Conflito**: a (re)significação da profissão docente no Brasil. Maceió: EDUFAL, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução de Paulo César Castanheira e Carlos Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

PERALVA, Angelina. **O jovem como modelo cultural**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, 5/6, p. 15-17, 1997.

SANTOS NETO, Artur Bispo dos. **Capital e trabalho na formação econômica do Brasil** – São Paulo: Instituto Lukács, 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **O ensino médio como campo de disputas**: as políticas seus formuladores e proposições. In: SILVA, Mônica Ribeiro da. O ensino médio: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR. Setor de Educação, 2016.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.