

**AS CONTRADIÇÕES DO NOVO ENSINO MÉDIO: RAÍZES E
CONSEQUÊNCIAS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO REFORMISTA
NEOLIBERAL**

*The contradictions of the New High School: educational roots and consequences of the neoliberal
reformist movement*

Bruna Oliveira Martins ¹

 <https://orcid.org/0000-0002-3651-130X>

Mike Ceriani de Oliveira Gomes ²

 <https://orcid.org/0000-0002-7039-1137>

293

RESUMO

Neste artigo propõe-se uma atualização das discussões e contradições do Novo Ensino Médio, em estágio de reestruturação. Para tanto, recorreu-se às primeiras teses de críticas com viés técnico e político da Lei, tal como correntes e contracorrentes das reformas neoliberais atuantes no campo educacional. No aprofundar das discussões, também foram analisados autores que discorrem as categorias basilares da crítica ao Novo Ensino Médio em uma perspectiva classista, a exemplo da ideologia, Estado, currículo, gestão, participação e precarização. Notou-se que, em três diferentes gestões na esfera federal (2016-2024), as forças que tensionaram a favor da Lei e contra ela foram as mesmas, não havendo nesta última gestão qualquer iniciativa do poder público a uma guinada de contingenciamento dos avanços antipopulares na gestão da escola pública, cabendo aos movimentos populares defensores da escola pública a intensificação de sua organização e luta.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Contradições. Neoliberalismo.

ABSTRACT

In this article an update of the discussions and contradictions of the New High School, in the restructuring stage, is proposed. To do this, we resorted to the first critical theses with a technical

¹ Doutoranda em Educação (UNESP/Marília). E-mail: oliveira.martins@unesp.br

² Mestre em Educação (UNESP/Marília). E-mail: mikegd1@hotmail.com

and political bias of the Law [13,415/2017], as well as currents and countercurrents of neoliberal reforms operating in the educational field. In deepening the discussions, authors were also analyzed who discuss the basic categories of criticism of the New High School from a class perspective, such as ideology, State, curriculum, management, participation and precariousness. It was realized that, in three different administrations at the federal level (2016-2024), the forces that worked in favor of the Law and against it were the same, with in this last administration no initiative by the public authorities to take a turn towards contingency of anti-popular advances in school management. public school, with popular movements defending public schools intensifying their organization and struggle.

Keywords: New High School. Contradictions. Neoliberalism.

Introdução

Mais de meia década depois de uma frustrada tentativa de implementação durante os governos Temer e Bolsonaro (2016-2022), a Lei 13.415 de 2017, também denominada Novo Ensino Médio, volta a ser pautada no governo Lula, legando os assuntos do Ministério da Educação (MEC) ao quinquagésimo sétimo governador do Ceará (2015-2022) e senador licenciado Camilo Santana.

294

O Novo Ensino Médio atravessou críticas das mais diversas naturezas em virtude das falhas de natureza logística que já eram esperadas desde a construção do projeto, ademais de suas contradições de natureza política. Sobre os principais problemas de natureza logística, há maior destaque na proposta dos chamados itinerários formativos, que consiste nos cinco arranjos curriculares cuja distribuição, a critério dos estudantes do Ensino Médio, deve em tese atender a todas as demandas, mas sem as devidas estruturas para tanto; sobre as principais contradições de natureza política, destacamos a distorção da categoria *liberdade* expressa na justificativa da Lei, sendo as escolhas já determinadas de acordo com as condições materiais dos estudantes, sobretudo os advindos de camadas sociais menos abastadas que anseiam o itinerário técnico-profissionalizante com vistas a um ingresso precoce em um mercado de trabalho precarizado (Hernandes, 2019; Gomes, 2022).

A retomada das discussões sobre o Novo Ensino Médio contrariou as expectativas de revogação da Lei por parte de uma larga camada do eleitorado de Lula que se ocupa do tema Educação, a exemplo da União Paranaense dos Estudantes Secundaristas (UPES), do Sindicato Nacional dos Docentes das instituições de Ensino Superior (ANDES), da Campanha Nacional pelo

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n. 17, p.293-311, jan/dez 2024.

Direito à Educação (CNDE), da União Nacional dos Estudantes (UNE) etc., dado que o MEC sinalizou à população o interesse pela reconstituição do Novo Ensino Médio com ações visando às correções em suas debilidades logísticas.

Vale frisar que os mesmos institutos empresariais interessados na implementação do Novo Ensino Médio (a exemplo da Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna) mantiveram suas relações com o Governo Federal durante as três gestões pelas quais passaram, tendo protagonismo na elaboração do projeto (Lourenço, 2021). Sobre isso, cabe mencionar não somente a falta de um levantamento adequado das condições materiais das escolas públicas para atender às demandas, o que forçou o Governo Federal a replanejar o projeto ao invés de implantá-lo de imediato, mas os reais interesses dos idealizadores desses institutos que nem sequer têm a educação como principal tema de interesse.

Dado a retomada das discussões referentes ao Novo Ensino Médio no governo Lula, temos como objetivo com este artigo refletir sobre tal proposta, tanto no recorte temporal de sua concepção quanto na atualidade, de modo a desvelar aspectos políticos e sociais inerentes à sua proposta curricular e à [falta da] participação democrática da classe trabalhadora, que concebe e se serve da escola pública, em seu processo de estruturação. Para tanto, aprofundamos o debate teórico sobre a gestão da escola pública, sua função social com ênfase no currículo; os dispositivos de participação popular em instâncias deliberativas e o avanço do debate sobre o Novo Ensino Médio no contexto da luta de classes; e, como desfecho, as perspectivas de avanços das organizações combativas ao Novo Ensino Médio.

295

A proposta curricular do Novo Ensino Médio sob a ótica social e educacional

Para Michael Apple (2002, p. 56), “a educação é um espaço de conflitos e de compromissos”. Neste espaço, muitas batalhas são travadas com o objetivo de influenciar e determinar o que as instituições sociais e educacionais devem fazer e a quem servir e é onde ideologia, poder e recursos se desenvolvem. Sob uma perspectiva social, as raízes dos conflitos e tensões existentes no campo da educação são mais profundas do que aparentam, e se aprofundam ainda mais com a expansão do capitalismo.

Atualmente, as tensões que envolvem o campo educacional são subjugadas ao neoliberalismo, sob tentativas de reformá-lo. Na visão neoliberal, as escolas são *buracos negros* onde o dinheiro é investido, mas os resultados de tal investimento não aparecem, se perdem em um vazio (Apple, 2002). Isto porque, com a precarização do trabalho, os setores sociais interessados no campo da educação, especialmente no que se refere ao ensino médio enxergaram, por meio da realização de reformas educacionais, a possibilidade de articular, ainda mais a educação à manutenção da relação de exploração dos trabalhadores frente aos bilionários que realmente governam o país. Dessa forma, os estudantes, especialmente aqueles que frequentam a escola pública, são olhados como futuros trabalhadores que não possuem as mesmas condições de estudantes e/ou futuros trabalhadores inseridos em unidades escolares de melhor infraestrutura, na maioria dos casos, escolas privadas.

A intensidade e urgência de um movimento reformista neoliberal e conservador no que se refere ao ensino médio, corresponde a uma mercantilização de uma crise deste ensino, que sempre existiu, permanece e é aprofundada ao longo do tempo. A proposta curricular do Novo Ensino Médio, apresentada, primeiramente a partir do Projeto de Lei 6840/2013 e, posteriormente, da Medida Provisória nº 746/2016, é um ápice de um movimento que já ocorre há algum tempo e que advém de uma conjuntura política, social e econômica, que perpassa a escola e as problemáticas encontradas nas raízes da história do ensino médio brasileiro. O currículo é, conforme o contexto atual, reformado e justificado por diversas vozes interessadas apenas em fazer prevalecer um sistema meritocrático e produtor de desigualdades.

A configuração do Novo Ensino Médio traz um aumento da carga horária escolar (de 800 para 1400 horas) e visa implementar um ensino integral. Este ensino está alicerçado à construção de um currículo que incorpora itinerários formativos que compõem, em tese, projetos, oficinas, situações práticas e núcleos de estudo nas áreas das Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Matemática e suas tecnologias e Formação técnica e profissional. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2018), as escolas têm autonomia para escolher o que oferecer à comunidade estudantil como itinerários, de acordo com cada comunidade escolar. Ao buscar o *protagonismo juvenil*, o Novo Ensino Médio é apresentado como uma forma de cada estudante aprofundar conhecimentos nas áreas que se

identificam, para assim se especializar. Para descobrir suas afinidades, portanto, precisam desenvolver um projeto de vida que dialogue com suas *aptidões*.

As contradições da necessidade de reforma do Novo Ensino Médio aparecem quando encontramos, no currículo, a incorporação de uma base nacional comum, já instituída anteriormente, e uma parte intitulada “diversificada”, apresentada como uma forma de articular as demandas pedagógicas de estudantes e do contexto socioeconômico e político brasileiro [em um cenário de desemprego e de crescimento dos subempregos e do chamado microempreendedorismo]. O *novo* currículo aponta para a unificação de uma formação tecnológica, a educação para o mercado de trabalho, o desenvolvimento do exercício da cidadania e a prática social (Brasil, 1999). Entretanto, pode-se perceber que, por trás de palavras bonitas e encantadoras, o currículo tem como objetivo pôr em curso um “abandono de sua base propedêutica, e substituição por outra, tida pelos seus defensores como mais *alinhada* aos anseios da sociedade moderno-industrial e digital” (Gomes *et al.*, 2020, p. 615).

Apesar da proposta pretender aludir que estudantes possuam uma liberdade de escolha de disciplinas optativas, as opções são mínimas, uma vez que a rede pode oferecer poucas possibilidades, de acordo com a sua infraestrutura e com os interesses dos profissionais, da comunidade e do município no qual estão localizados. Continua, pois, com um caráter utilitarista, voltado a atender demandas de um mercado de trabalho futuro e negligenciando a realidade das pessoas, e, inclusive, o direito delas à educação e à cidadania que tanto procuram priorizar e ensinar, em teoria (Costa; Silva, 2019).

Ao individualizar processos educativos, despolitiza-se o caráter social da educação e é estimulada uma sensação ilusória de autonomia e de escolha, quando na verdade, estudantes traçam um percurso solitário e limitado no que tange às possibilidades de disciplinas, e, posteriormente, de atuação no mercado de trabalho. Solitário porque “[...] cada aluno[/a] deve ser capaz de adquirir um rol de competências emocionais e sociais e, então, superar por conta própria obstáculos e fracassos escolares” (Lourenço, 2021, p. 231), ou seja, coloca-se na mão de estudantes e, posteriormente, de trabalhadores, a responsabilidade por si mesmos, por sua formação, pela conquista de um emprego e por uma perspectiva de sucesso e de transformação da vida financeira e social.

Dessa forma, dá-se continuidade a um processo que Pablo Gentili (2009) nomeia de *produção social da exclusão*, e que impacta os direitos das pessoas à educação. Neste processo, o sentido da educação é delineado a partir das vantagens econômicas que este pode produzir; a concepção de educação enquanto um direito fundamental é vencido pela orientação neoliberal e conservadora, com políticas de ajuste e de privatização. Não é apenas quem está fora da escola que é excluído da educação, mas, também, a quem este direito é atribuído de forma condicionada, restrita ou subalternizada.

O cotidiano da escola continua atravessado pelas problemáticas sociais e que impactam diretamente as condições de estudo de estudantes: infraestruturas inadequadas, ausência de plano de carreira de professores, condições socioeconômicas precárias de estudantes e das suas famílias, realidade de estudantes que trabalham e estudam concomitantemente etc. Na realidade, tais problemáticas são utilizadas como justificativa para implementar o ensino técnico profissionalizante, que, longe de levar em conta as demandas pedagógicas da comunidade estudantil, visam o uso da mão de obra barateada.

Para Stephen Ball (2004, p. 1107), valores do mercado privado, espírito empresarial, competição e excelência são inseridos na prática educacional, em detrimento a outros valores, como a justiça social, tolerância e equidade. O processo educacional é também um processo social, na medida em que, quando o capital se expande, transforma valores sociais, traz novas possibilidades, novos papéis e relações de trabalho e instaura uma “nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais”.

Existe, portanto, uma conjuntura de crescimento de um menosprezo pelas metas sociais da educação. Cada vez mais o mundo dos negócios se apropria do campo educacional, como uma área na qual o lucro se expande e público e privado se encontram, e não só no Brasil. No Reino Unido, “não existem barreiras do tipo ‘limitações de acesso ao mercado’ e que, na prática, esses mercados educacionais estão abertos a fornecedores estrangeiros, sejam eles públicos ou privados” (Ball, 2004, p. 1114). As reformas parecem servir a uma articulação cada vez mais ancorada da educação ao mercado; a um tipo de mercado educacional que efetivamente contribui para a manutenção do *status quo*.

Os tipos de reformas que estou enfatizando instauram, em particular, pelas possibilidades de “escolha” e diferenciação social que oferecem, novas formas de relações de classes e novas modalidades de luta de classes. Mais especificamente, nessas lutas, as estratégias de reprodução social da classe média para manter ou melhorar sua posição social e o conteúdo e o volume de seus capitais “constituem um sistema” (Bourdieu & Boltanski, 2000, p. 896) – um conjunto de relações estruturais entre as estruturas de classe e de educação (Ball, 2004, p. 1121).

Busca-se uma solução educacional para um problema social, que impacta diretamente o campo da educação. Os desafios do ensino médio não são enfrentados com reformas e políticas curriculares, mas são, na realidade, mascarados por meio delas, já que, cada vez mais, as reformas educacionais estão voltadas para uma desresponsabilização do Estado com a função social das instituições escolares, que se torna esvaziada de sentido (Lourenço, 2021). O *novo currículo* serve, portanto, à manutenção e ao aprofundamento das desigualdades entre as classes sociais e a um controle e vigilância da instrumentalização das pessoas, que, por sua vez, desenvolvem, cada vez menos, a autonomia em seus processos educativos.

299

O caráter classista do Novo Ensino Médio sob a égide do Estado burguês

A máxima de Paulo Freire (2015, p. 146) de que “seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica” muito tem a dizer sobre as reais intenções veladas nas últimas reformas educacionais de maior abrangência no Brasil.

A proposta divulgada pela mídia corporativa sobre a lei 13.415/2017 teve como um de seus argumentos iniciais a adaptação do sistema educacional brasileiro aos moldes de sistemas propagados em países de economia central, tais como Inglaterra, França, Coreia do Sul, Portugal e Austrália. Não foi esta, entretanto, a primeira vez na história recente do país em que se levanta a narrativa da importação com fins ao aprimoramento qualitativo da escola pública. Quarenta e seis anos mais cedo, na gestão do presidente da chamada linha-dura Emílio Garrastazu Médici durante a ditadura civil-militar, houve a implantação da Lei 5.692/1971, carregando consigo o slogan *O que é bom para os Estados Unidos é bom para o Brasil*, pelo então embaixador Juracy Magalhães, com

vistas à profissionalização do ensino médio aos moldes das escolas de ensino secundário profissionalizantes dos Estados Unidos da América (Gadotti, 2012).

As reformas de 1971 e 2017, portanto, apresentam dois pontos comuns: um em sua justificativa (a *importação* de um modelo educacional de país[es] de economia central) e outro em seu resultado prático (a *profissionalização* das camadas populacionais menos abastadas no âmbito escolar). Há de se considerar, porém, uma revisitação aos principais critérios norteadores do estabelecimento dessas reformas, com foco no Novo Ensino Médio, nosso objeto principal de análise.

Um desses critérios é a leitura que relaciona alguns quantificadores avaliativos padrões dos ensinos fundamental e médio e o acesso ao ensino superior ou ao mercado de trabalho, bem como suas relações com a economia nacional. O professor e pesquisador Pablo Gentili (2008) debruça-se sobre essa relação na obra *Desencanto e utopia* e demonstra a tendência de gestores públicos de projetar as problemáticas sociais como reflexo das problemáticas educacionais.

Compactuamos com Gentili (2008) no rompimento para com a visão idealista preestabelecida sobre a escola pública como determinante das condições sociais de cada contexto analisado. Compete-nos desvelar a real sucessão das ações: as condições sociais determinam a situação da escola pública, e não o oposto, e, indo além, é válido colocar em evidência as principais problemáticas que circundam as reformas educacionais para além de um suposto interesse de melhoria de seus índices por meio do incremento do formato escolar vigente.

Concomitante às reformas, nota-se o estreitamento de alianças público-privadas, havendo um excessivo protagonismo de institutos com pouca ou nenhuma inclinação às atividades de natureza educacional (Garcia *et al.*, 2023). Nesse contexto, há não somente uma mercantilização da escola pública brasileira, mas conseqüentemente [e também intencionalmente] sua precarização e tensionamento ao esvaziamento de seu sentido político.

Vale apontar que a precarização da escola pública brasileira e o esvaziamento de seu sentido político não ocorre com o aval de todas as suas instâncias representativas, tais como gestores escolares, professores, comunidade etc., sendo estas pautas deliberadas e implementadas pelas esferas legislativas e executivas, usualmente sem levar em conta debates e consultas públicas

elaboradas e aplicadas com rigor científico. Mais do que trazer à luz a debilidade dos dispositivos democráticos que possibilitem a participação popular no direcionamento de assuntos de interesse público, a exemplo da educação, projetos de lei como o Novo Ensino Médio revelam-se como um sintoma do controle da classe dominante sobre o Estado.

O controle do Estado pela classe dominante (burguesia) foi objeto de estudo do filósofo franco-argelino Louis Althusser que, no ensaio intitulado *Aparelhos Ideológicos de Estado*, datado de 1969, demonstra como operam seus mecanismos de controle social por vias de reprodução *ideológica* e *repressiva* na defesa dos interesses burgueses. Em suma, o Estado, ainda que instituição em tese representativa do povo, produz e reproduz estratificações sociais que normalizam as relações de servidão entre classe trabalhadora e burguesia pela *conformação*, gerada por seus aparelhos ideológicos e em última instância pela *violência*, gerada pelos seus aparelhos repressivos (Althusser, 2023).

Antecedendo Althusser, Lenin (2017) dissertou sobre o papel do Estado em ações revolucionárias anti burguesas. No ensaio intitulado *Estado e Revolução*, datado de 1917, o revolucionário russo defende a tese do *Estado de transição*, tomando-se o Estado burguês para a reversão de sua lógica ao Estado proletário e, posteriormente, seu definhamento, a partir do momento em que a democracia proletária propagada pelo próprio Estado modificado tornar-se orgânica.

301

Contrariando as teses anarquistas e as principais teses anti Estado vigentes, Lenin (2017) demonstrou a impossibilidade de uma revolução proletária manter-se à revelia de um Estado burguês caso não fosse revertido seu caráter, sendo o estabelecimento do Estado de transição uma das tarefas do proletariado rumo ao seu definhamento efetivo.

No texto *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, publicado por Engels originalmente em 1884, o filósofo alemão deu os subsídios teóricos necessários para que Lenin fundamentasse antes da Revolução Russa sua teoria do Estado. A teoria de Engels (2019), consonante com a de Lenin (2017), coloca o Estado nas sociedades de classes como instituição de contingenciamento dos antagonismos de classes resultantes das contradições do capital, mais visíveis em suas crises cíclicas.

Na linha de Engels (2019), Lenin (2017) e Althusser (2023), o acadêmico e jurista brasileiro Alysson Mascaro (2013, p. 63) define o Estado como “[...] forma jurídica no capitalismo”, dentro do recorte deste último formado político-social que vem a assumir o capital, reforçando as teses de seus antecessores. A partir daí, quando revisitamos a literatura marxiana, observamos no Estado enquanto *forma jurídica do capitalismo* a sua ferramenta de perpetuação da lógica dominante vigente. A exemplo disso, n’*A ideologia alemã*, datada de 1845-1846, Marx e Engels (2007, p. 47) debruçaram-se sobre a categoria *ideologia* e as suas formas de representação e reprodução no contexto das sociedades de classes. A tese central dos pensadores na referida obra é que “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”.

A tese de Marx e Engels (2007) vem a dar forma às proposições de Lenin (2017), Althusser (2023) e Mascaro (2013), observáveis pelo seguinte questionamento: como a ideologia dominante se mantém frente às possíveis reações da classe trabalhadora frente às crises estruturais do capital? A resposta para tal questionamento inevitavelmente deverá passar pelo Estado, não concebido para a garantia de qualquer ordem além da ordem da classe dominante e nem tampouco neutro, vazio de qualquer caracterização político-ideológica. Sua não neutralidade é, automaticamente, fator que o torna campo fértil de intensa disputa e conflito de poderes.

A leitura de Marx e de autores marxistas possibilitou que pensadores como o filósofo húngaro István Mészáros (2008) a avaliar como a educação pode sobressair-se à lógica do capital, não havendo, dentre as alternativas, alguma que a coloque à margem do Estado, mas, no mínimo, combativa aos seus mecanismos, e em uma leitura mais atual, às suas representações liberais e utópicas.

Novo ensino médio e a precarização do trabalho: uma luta social ou educacional?

Como visto anteriormente, a educação possui um caráter político, ideológico e social, ou seja, os problemas que atravessam a educação são políticos, ideológicos e sociais. A ascensão de políticas neoliberais e conservadoras aprofundou a exploração dos trabalhadores, o desemprego, a

fome etc., e agravou o caráter da escola de formação de mão de obra barata para um mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

Para Neusa Maria Dal Ri (2020, p. 101), a educação nas escolas se transformou em uma das atividades sociais mais importantes, devido a uma intelectualização do trabalho nos diversos setores do mercado, no entanto, “[...] a relevância social da educação não está redundando em melhores condições de vida para os professores, estudantes e trabalhadores assalariados em geral”. Ora, mas tal intelectualização não serve a essas categorias; o sistema educacional serve aos interesses do capital e cumpre, a partir de suas reorganizações, um papel de habilitar os jovens para serem trabalhadores (nesse novo contexto, são os famigerados *empreendedores*) – afinal, sem trabalhadores, não há reprodução de capital.

As políticas implementadas, mesmo antes do Novo Ensino Médio, mas intensificadas com a reforma, possuem as funções de disseminar as desigualdades e a meritocracia enquanto dimensões ideológicas do neoliberalismo, precarizar o trabalho docente e alongar o tempo de estudantes na escola a fim de obter maior controle sobre a produção do jovem socialmente, do seu acesso e seu papel de difundir o conhecimento de interesses da classe dominante (Amaral; Novaes; Santos, 2021). Com o crescimento do ensino técnico profissionalizante, portanto, eleva-se a *escolaridade da força de trabalho*, ou seja, forma-se uma “[...] força de trabalho ‘pensante’ integrada aos novos padrões e relações de trabalho, cada vez mais flexíveis” (Amaral; Novaes; Santos, 2021, p. 45).

Os cortes na educação realizados no governo Bolsonaro demonstram o quanto, desde o surgimento e implementação da Lei, as condições da educação foram explicitamente entrando em colapso, e o quanto a ideologia conservadora foi introjetada pelas pessoas. Reiterou-se pelo governo medidas “[...] enérgicas de controle e fiscalização das escolas e universidades” (Dal Ri, 2020, p. 103-104), que são apoiadas por um discurso baseado nas crenças e nas emoções, em uma *desprofissionalização* docente e em uma *desescolarização* do currículo, promovendo, inclusive, uma política de esvaziamento e descrédito das instituições públicas de ensino.

Nesse contexto, observamos caminhos para o *quefazer* das organizações combativas à luz dos teóricos mencionados e da práxis dessas organizações que vêm se amadurecendo. Ao analisarmos os movimentos de ocupações das escolas secundárias paulistanas mencionados por Dal Ri (2020), notamos um impulso da classe trabalhadora no processo de ressignificação do caráter

estatal da escola para seu caráter verdadeiramente *público*, dado que se empenha esforços efetivos para o enfraquecimento da hegemonia burguesa sobre a mesma com vistas a atender ao público que a dá sustentação, ou seja, a classe trabalhadora. É um *quefazer* que, tal como adverte Freire (2015), deve despir-se de qualquer ingenuidade e, retomando os escritos de Dal Ri (2020), assume seu lado na correlação de forças entre *possuidores* e *despossuídos*.

Em epístola registrada na *Crítica do Programa de Gotha*, compilado datado de 1875, Marx (2012), em suas críticas ao programa de unificação dos partidos operários alemães, traz algumas considerações sobre a relação *Estado e Escola* proposta pelo Programa.

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No império prussiano-alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um “Estado futuro”; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa (Marx, 2012, p. 46).

304

No excerto acima, Marx (2012) aponta alguns elementos que posteriormente vêm a figurar posicionamentos de vertentes leninistas sobre a tomada gradual do Estado no contexto das sociedades em transição. No que tange à gestão pública da escola, remete-se a organização das bases na programação de diretrizes educacionais, concebendo assim o Estado como órgão limitado somente ao financiamento da execução dessas diretrizes.

Se interpretado para um cenário mais recente de *gestão democrática*, e dessa forma resignificada pela classe trabalhadora, o pressuposto da tomada gradual do Estado de modo a transformá-lo em órgão financiador de um programa educacional exige a subversão da reprodução da ideologia dominante a partir do mesmo, em outras palavras, uma oposição combativa às organizações que dão sustentação à organização e à execução de uma educação neoliberal, reprodutora da lógica do capital.

Alcançar os espaços de gestão pública institucional é somente uma etapa para tanto, e indispensável, mas não é a única. Nenhuma revolução ou transição de alta magnitude foi executada

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n. 17, p.293-311, jan/dez 2024.

sem a realização prévia de trabalhos de base com as massas, fora dos espaços formais da política institucional.

No que tange à gestão pública da escola, as ações do movimento estudantil e de coletivos de docentes *in loco* se mostraram muito importantes para a revogação de algumas das reformas antipopulares levadas a cabo durante os governos tucanos que perduraram por décadas no Estado, e seguem se mostrando necessárias na conjuntura atual, com a continuidade das políticas antipopulares na gestão do carioca Tarcísio de Freitas no Estado de São Paulo, ainda que este provavelmente não saiba a localização das escolas.

No que toca à participação da classe docente, é importante enfatizar a luta contra os retrocessos das políticas neoliberais na educação, uma vez que em grande medida também aprofundam a precarização do trabalho, seja com a imposição de novas competências no currículo do Novo Ensino Médio, seja com contratos precários que afetam em larga escala profissionais não concursados.

Essa luta pode mostrar-se viável à medida que se considera outro ponto fundamental que é a formação, mas não a formação para o trabalho e sim para a luta, sobretudo nos meios institucionais de reivindicação tomados direta e indiretamente por organizações burguesas de modo a reverter sua proposta enquanto entidades garantidoras de interesses da classe trabalhadora, a exemplo de associações, sindicatos e partidos representados por diretores subordinados a sócios e proprietários de grandes organizações financeiras. Nesse caso, a luta não se limita ao topo de um órgão representativo contra outro órgão representativo, mas das bases organizadas de modo coeso.

A luta organizada diretamente *nas e pelas* bases para a tomada de espaços institucionais de luta requer uma total abdicção da submissão incondicional às lideranças formais eleitas para os mesmos, é dizer que a luta contra a precarização do trabalho requer à classe docente assumir protagonismo na defesa de seus interesses, da modificação de suas condições já no estágio atual. Isso permite-nos evocar a terceira tese de Marx (2012b, p. 1) *ad* Feuerbach, na qual profere que “A doutrina materialista de que os seres humanos são produtos das circunstâncias e da educação [...] esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos seres humanos e que o educador tem ele próprio de ser educado”.

A luta contra a precarização do trabalho docente e a fragilização da escola pública, intensificadas com a reorganização curricular do ensino médio, assume, dessa maneira, dimensões educacionais e sociais e materializar-se-á das bases ao topo à medida que justificada pela criação de uma escola verdadeiramente pública, democrática e de todas e todos: alunas, alunos, professoras, professores, funcionárias e funcionários da educação de modo geral, comunidade etc.

Considerações Finais

Buscamos, por meio deste artigo, traçar reflexões sobre as raízes, contradições e consequências do Novo Ensino Médio, proposta que possui um contexto histórico, político, social e ideológico e que é pensada e articulada já há algum tempo, muito antes da sua aparição nas mídias sociais e digitais. É importante ressaltar a função classista e meritocrática desta reforma, que serve a um movimento neoliberal e conservador e, portanto, contribui para o aprofundamento da exploração dos trabalhadores, desemprego, fome, precarização do trabalho, etc.

306

Ao aprofundar o debate sobre o currículo, gestão escolar, função social da escola e as lutas no que tange a um enfrentamento não só da política do Novo Ensino Médio, mas da política neoliberal conservadora, percebe-se que as reformas são implementadas com o objetivo de sustentar um sistema socioeconômico excludente que preconiza e usa da desigualdade como uma ferramenta para alavancar alguns às custas do trabalho de muitos. Inclusive, é alastrada pela escola vestida com um uniforme que prega oportunidades, eficiência, autonomia, mas que destrói qualquer possibilidade de crescimento de estudantes, que ficam à mercê de uma rotina extenuante e extremamente desfavorável em dimensões pedagógicas, psicológicas, econômicas, e em tantos outros aspectos.

Este estudante se torna [ou já é] um trabalhador. As escolas estão sendo concebidas, pelo movimento reformista neoliberal, como um lugar que vai prepará-lo para o mercado de trabalho; pensar na precarização atual requer uma postura de indignação e preocupação com um futuro próximo, que depende de lutas organizadas contra essas políticas e a favor do oferecimento de condições propícias para o desenvolvimento da educação, e não da retirada de qualquer mínima

possibilidade da construção crítica do conhecimento, já que ela pode, se conjunta, desvelar as falácias e as contradições do neoliberalismo.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. [Tradução de Walter André Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque]. 16ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

AMARAL, George; NOVAES, Henrique; SANTOS, José Deribaldo. As reformas educacionais e as políticas de formação docente no Brasil: o caminho para a sua mercantilização. **Trabalho & Educação**, v. 30, n. 1, p. 37-55, jan./abr. 2021.

APPLE, Michael Whitman. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002.

BALL, Stephen John. Performatividade, privatização e o pós Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio**. Brasília: MEC, 1999.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. e220047, 2019.

DAL RI, Neusa Maria. Política, educação e trabalho docente: qual compromisso ético-político? **Revista Labor**, v.1, n. 23, p. 93-112, 2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan. trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural**: para a liberdade e outros escritos. 15ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Teise de Oliveira; ADRIÃO, Theresa; DRABACH, Nádia; SANTOS, Maria. Segunda geração de privatização da educação paulista: a articulação sistêmica dos atores empresariais. **Proposições**, Campinas-SP, v. 34, n. 1, p. 1-31, 2023.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia**: a educação no labirinto dos novos tempos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n. 17, p.293-311, jan/dez 2024.

307

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009.

GOMES, Danyella Jakelyne Lucas; LIMA, Maria da Conceição Silva; SOUZA, Sidclay; BERKENBROCK-ROSITO, Margarete May. Políticas educacionais para o ensino médio: implicações e perspectivas para com a garantia desse direito à educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 614-630, maio/ago. 2020.

GOMES, Mike Ceriani de Oliveira. A função do “Novo” Ensino Médio na lógica do capital: estratificação, perspectivas e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e2218510, p. 1-16, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18510.023>

HERNANDES, Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, n. 1, p. 1-19, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984644434731>

LENIN, Vladímir Ilitch. **O Estado e a revolução**: a doutrina do marxismo sobre o Estado e as tarefas do proletariado na revolução. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOURENÇO, Henrique da Silva. Tempo político, novo ensino médio e conhecimento. **Trabalho necessário**, v. 19, n. 39, p. 211-235, mai./ago. 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. [Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martonaro. Texto final: Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. [seleção, tradução e notas de Rubens Enderle]. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Editora Centaur, 2012b.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. [Tradução de Isa Tavares]. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portal do MEC. 2018. **Novo ensino médio**: perguntas e respostas. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acessado em 13 ago. 2024.

Recebido em: 10/05/2024

Aceito em: 14/07/2024

Publicado em: 21/08/2024

Total de Avaliadores: 02

Pareceres Abertos

Parecer 01

O artigo apresentado propõe uma discussão sobre a reestruturação da Reforma do Ensino Médio na gestão do então Presidente da República, Michel Temer, analisando criticamente as mudanças ocorridas na Lei, ainda vigente, mas que, novamente e brevemente, sofrerá profundas alterações.

O foco do debate articula o olhar da gestão do Ministério da Educação nos três últimos mandatos de Presidentes da República, sendo o de Michele Temer, Jair Bolsonaro e Luis Inácio Lula da Silva.

Seguem algumas observações:

1. No resumo, diante das diversas mudanças ocorridas na gestão do MEC, sugere-se que a frase "em três diferentes gestões na esfera federal" seja substituída pelo contexto de que ocorreu durante as gestões do Ministério da Educação nos últimos três mandatos presidenciais (2016-2024).

309

Na introdução, sugiro modificações em alguns nomeações indicadas no corpo do texto, como:

1. "[...] legando os assuntos do Ministério da Educação (MEC) ao engenheiro agrônomo e professor Camilo Santana". A autoridade citada ocupou a posição de Governador do Estado do Ceará e, mesmo que esteja afastada do mandato de Senador da República por ocupar o Ministério da Educação, também carrega o título de tal posição. Essa mudança justifica-se pela necessidade de introduzir mais adequadamente uma figura basilar para a discussão.

2. "A retomada das discussões sobre o Novo Ensino Médio contrariou as expectativas de revogação da Lei por parte de uma larga camada do eleitorado de Lula que se ocupa do tema Educação", sugere-se citar quais movimentos compõe esse eleitorado.

3. "que devem competir com eficiência, mas que não possuem as mesmas condições que outros estudantes e/ou futuros trabalhadores para competir". A frase se mostra redundante, sugere-se trocar a palavra final "competir", a fim de transmitir a ideia de forma mais clara.

Considerações

Gerais

1. Adequar o nome das citações no corpo do texto para as reformulações da ABNT, a norma NBR 10520:2023.
2. Entendendo a importância de uma linguagem que inclua todas as pessoas, sem diferenciação ou predominância de gênero, conforme aqui é demonstrado o interesse das pessoas autoras, deixo como sugestão, caso desejem fazer a inclusão de ambos os gêneros no corpo do texto, a possibilidade em substituir artigos, pronomes e numerais pela Linguagem Inclusiva.

Exemplos: em vez de "aludir que as/os estudantes possuem..." trocar por "aludir que estudantes possuam...". "Cada aluno" = "Casa estudante".

310

Conferir Manual da Linguagem Inclusiva: https://irp-cdn.multiscreensite.com/87bdaac3/files/uploaded/manualplinguageminclusiva_neo.pdf

Considerações

Finais

O texto desenvolvido se mostra atual, discutindo temáticas essenciais para o cenário político e educacional que é vivenciado por estudantes do educação pública brasileira.

Além disso, mesmo com as novas reformulações que se aproximam, destaca-se a possibilidade de evidenciar as contradições históricas em que o texto busca demonstrar, possibilitando que seja um importante referencial bibliográfico para a história da educação do nosso país.

O referencial teórico para fundamentar a discussão, além de se apoiar em pessoas autoras de grande impacto na pesquisa mundial, também se apropria de trabalhos recentes, demonstrando um aporte atualizado e em consonância com o tema desenvolvido.

Revista **GESTO-DEBATE**, Campo Grande - MS, vol.24, n. 17, p.293-311, jan/dez 2024.

Por fim, as adequações sugeridas visam aperfeiçoar ainda mais a proposta submetida.

Parecer 02

O artigo trata de tema de grande relevância, o debate sobre o Novo Ensino Médio. Maneja uma boa quantidade de autores, com coerência e clareza nas referências e seus debates. Desse modo, o texto faz bom uso da bibliografia e suas conexões com os objetivos do trabalho. O artigo está bem escrito, com definições claras da metodologia e teoria. No entanto, poderia explorar melhor o que vem a ser de fato o Novo Ensino Médio, trabalhando questões próprias da referida política pública e, assim, apontar suas contradições e problemáticas. Os agentes envolvidos no processo também poderiam ser manejados, mas entendemos que isto é bem amplo e acarretaria um novo trabalho. O texto é de natureza estritamente teórica, desse modo, dá conta daquilo que se propõe, embora não traga novas questões para o debate.