
DOI: <https://doi.org/10.30749/2594-8261.v6n1p131-141>

**NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS CONTRARREFORMAS
NEOLIBERAIS BRASILEIRAS**

***NEW HIGH SCHOOL IN THE CONTEXT OF BRAZILIAN NEOLIBERAL
COUNTERREFORMS***

Katharine Ninive Pinto Silva¹

Resumo: O artigo aborda o tema do Novo Ensino Médio em curso, a partir da chamada Reforma do Ensino Médio e como esse processo busca instituir uma contrarreforma neoliberal e uma cultura conservadora no Brasil. Para tanto, foi realizada revisão bibliográfica, cujos principais resultados são: a contrarreforma do Ensino Médio está pautada por uma formação num modelo flexível, voltada para os interesses do Capital, buscando formar o trabalhador flexível e adaptado às condições precárias de trabalho. Além disso, busca a adoção de estratégias de redução dos “custos” educacionais e de formas de privatização da educação, através da fragmentação do currículo e do aprofundamento da dualidade educacional.

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

Abstract: The article addresses the topic of New High School in progress, from the so-called High School Reform and how this process seeks to institute a neoliberal counter-reform and a conservative culture in Brazil. Therefore, a literature review was carried out, whose main results are: the counter-reform of high school is guided by training in a flexible model, focused on the interests of Capital, seeking to train flexible workers and adapted to precarious working conditions. In addition, it seeks to adopt strategies to reduce educational “costs” and forms of privatization of education, through the fragmentation of the curriculum and the deepening of educational duality.

Keywords: New High School. Neoliberalism. Counter-Reform.

¹Professora Associada 2 do Núcleo de Formação Docente (UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd (Centro de Educação - Linha de Pesquisa em Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2005), Mestra em Educação (2000) e Pedagoga (1997) pela Universidade Federal de Pernambuco, concluiu Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017).

*NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS
CONTRARREFORMAS NEOLIBERAIS
BRASILEIRAS*

Katharine Ninive Pinto Silva

Recebido em: 18/10/2021
Aceito para publicação em: 08/11/2021

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Coutinho (2012), no contexto do neoliberalismo, é mais adequado considerarmos o termo “contrarreforma”, a partir do que é apresentado por Antonio Gramsci, nos Cadernos do Cárcere. De acordo com o autor, o termo contrarreforma, nos Cadernos do Cárcere, faz referência a restaurações realizadas com a combinação entre o velho e o novo, com predominância do momento do velho. Apple (2002) trata desse fenômeno utilizando o conceito de “restauração conservadora” e também resgata o conceito de “modernização conservadora”, de Robert Dale, para se referir ao fenômeno que ele descreve como “viragem para a direita”, com grande interesse pelas Políticas Educacionais.

Esse processo de “restauração conservadora” ou “modernização conservadora” acontece, de acordo com Apple (2002), a partir de um processo que agrega quatro grupos fundamentais: os neoliberais (grandes críticos da educação escolar, atrelando os maus resultados na economia a uma ineficiência do modelo em curso), os neoconservadores (defendem currículo obrigatório, provas em larga escala, um “retorno” a um padrão de qualidade melhor e a uma “tradição ocidental” caracterizada pelo patriotismo e uma visão conservadora da educação do “caráter”), os populistas autoritários (direita cristã, que reivindica a centralidade das questões de autoridade, moralidade, família, igreja e “decência”) e a nova classe média de gerentes e profissionais qualificados (preocupados com critérios de eficiência, estratégias de avaliação, medição e controle de qualidade, fornecendo os conhecimentos técnicos necessários para implementar as políticas de modernização conservadora).

Uma outra ação no sentido de consolidar a retórica neoliberal vem se dando através da incorporação dos resultados em avaliações em larga escala como indicador de qualidade, pelos organismos internacionais, desde 1980. Além disso, desde os anos 1990, a Organização Mundial do Comércio (OMC) listou a educação entre as atividades comerciais que passou a regular. Através do Acordo Geral para o

Comércio e Serviços (GATS), a educação passou a ser tratada como um mercado educacional internacionalizado. Neste momento, a avaliação como indicador de qualidade ganha maior dimensão. No ano 2000, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) começou a realizar o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA). De uma forma geral, os organismos internacionais vêm orientando ações no sentido de que sejam criadas as condições para a ofensiva do privado contra o público.

Em relação à educação brasileira, de acordo com Peroni (2020), é importante considerar a atuação dos chamados *think tanks*, especialmente dois deles: o Instituto Millenium e a Fundação Getúlio Vargas (FGV), através do Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais (Ceipe). De acordo com Peroni (2020), o Ceipe também está vinculado à Universidade de Harvard e conta com o apoio do Instituto Brookings, além de outras parcerias no Brasil, dentre elas a Fundação Lemann e o Movimento Todos pela Educação, com o objetivo de influenciar as políticas educacionais nas secretarias de educação.

Diante desse contexto, as reformas (ou contrarreformas) neoliberais brasileiras mais recentes se expressam com grande impacto. Em 2016 e 2017 foram realizadas reformas que Santos (2021) caracteriza como contrarreformas: a Contrarreforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017); a Emenda Constitucional nº 95/2016 do teto dos gastos públicos que acaba limitando por 20 anos o investimento de recursos na área da saúde e educação; a Contrarreforma da Previdência (PEC nº 287/ 2016) e, no âmbito da Educação, a chamada Contrarreforma do Ensino Médio, realizada através da Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017.

Considerando tais elementos, neste artigo buscamos responder à seguinte questão-problema: Como o novo Ensino Médio contribui no processo de consolidação da ideologia neoliberal nas Políticas Educacionais Brasileiras? A metodologia utilizada consiste no levantamento bibliográfico e, nas próximas seções, são apresentadas as principais considerações acerca desta problemática.

2 POLÍTICAS E REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL NO CONTEXTO NEOLIBERAL

Os organismos internacionais e as organizações empresariais (internacionais e locais) começam a afinar os discursos. No Brasil, foi criado em 2001 o “Movimento Brasil Competitivo”, presidido por Jorge Gerdau, empresário que veio inclusive a assessorar a Presidenta Dilma. Esse Movimento foi criado em parceria com o Banco Mundial e com, nas palavras de Motta e Leher (2020, p. 244), “[...] a ‘ressuscitada’ Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID); das coalizões com o Programa de Reforma Educativa da América Latina e Caribe (PREALC)”. Em 2007, esse discurso ganhou ainda maior organicidade, inclusive com o Governo Federal, com a criação do Movimento Todos pela Educação. O impacto dessa coalizão pela educação no Brasil significou a hegemonia de uma forma de analisar a educação que Motta e Leher (2020, p. 245) descrevem como a avaliação de que:

[...] a educação fundamental foi universalizada, mas carece de qualidade; o Estado e os professores fracassaram na reversão do quadro de repetência, de evasão e de baixo desempenho escolar, então, é legítima a participação ativa da sociedade civil, leia-se, das organizações vinculadas ao capital, na condução dos assuntos educacionais, ainda que em confronto com professores avessos às tais “reformas”.

Além disso, o avanço neoliberal, de acordo com Motta e Leher (2017), também vem sendo sentido através de um processo de “reconversão” da formação dos professores. Ainda de acordo com os autores, a sanha privatista também é sentida nas redes de ensino através de aumento de mecanismos de controle e de novas formas de precarização do trabalho docente. Motta e Leher (2017, p. 246) apresentam, ainda, o que eles chamam de “outras ‘faces da tragédia docente’”:

[...] ‘o professor desqualificado’ como forma de submetê-lo à racionalidade econômica da educação acirrando a ‘degradação social da profissão’ (Ibidem, p. 164); ‘o professor responsabilizado’ pelo ‘fracasso’ escolar; ‘o

professor eadeizado', formado predominantemente em cursos a distância em instituições privadas não universitárias.

Atingindo em cheio a formação inicial de professores, a Educação a Distância (predominantemente privada) também volta seus tentáculos para a Educação Básica. Em 2017, através do Decreto nº 9.057, (Brasil, 2017), revogado no dia seguinte, o então Ministro da Educação Mendonça Filho buscou autorizar a oferta de cursos a distância na Educação Básica (sobretudo no ensino médio e profissional, mas admitindo ensino a distância também no Ensino Fundamental do 6º ao 9º ano). A oferta para o Ensino Fundamental de Ensino a Distância estaria restrita às escolas com déficit de professores. Depois de revogado, foi reapresentado dias depois considerando a possibilidade de ensino a distância no Ensino Fundamental apenas em casos emergenciais. Isso, na prática, mantém a questão anterior como possibilidade, de acordo com Motta e Leher (2017).

Esse decreto, em relação ao Ensino Médio e profissional, “[...] possibilita a entrada de grandes corporações privadas-mercantis, a maior parte delas controlada pelos fundos de investimentos, no ‘promissor’ mercado de educação profissional” (MOTTA; LEHER, 2017, p. 247). Além disso, de acordo com os autores, a educação profissional também conta com a possibilidade de financiamento estudantil através de recentes modificações do FIES, através da Medida Provisória nº 785, de 6 de julho de 2017.

Como trata Peroni (2020), no Brasil, o acesso à escola continua sendo em sua maioria a partir de escolas públicas. No entanto, apesar de mais de 80% das instituições de educação básica serem públicas, “[...] a formação, as rotinas, o conteúdo pedagógico e de gestão da escola são definidos por instituições privadas” (PERONI, 2020, p. 3). Essa disputa pelo conteúdo se dá no contexto de “[...] disputa pelo fundo público no sentido do lucro: a educação torna-se capital” (PERONI, 2020, p. 3). O conteúdo das propostas dos institutos que fazem parceria com escolas públicas, de acordo com Peroni (2020, p. 4), gira em torno de questões como “[...] o individualismo e sua materialização, como competitividade, premiação e

meritocracia”, além do controle “[...] sobre o trabalho do professor e o desempenho dos estudantes via Sistemas de Monitoramento”.

3 NOVO ENSINO MÉDIO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

O processo de reforma em torno do Ensino Médio já vinha sendo gestado muito anteriormente a 2016, quando foi feita uma reforma através de um mecanismo autoritário que é uma Medida Provisória. O próprio conteúdo da Medida Provisória já existia de forma praticamente igual em um Projeto de Lei em tramitação no Congresso Nacional. Esse mesmo conteúdo estava de acordo com as orientações dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial, que inclusive já vinha financiando experiências que avaliava como exitosas em Minas Gerais, Pernambuco e no Município do Rio de Janeiro, como ressalta Motta e Leher (2017).

Dentre as orientações do Banco Mundial, encontra-se a realização de Parcerias Público-Privadas. Motta e Leher (2017) destacam, nesse sentido, as parcerias que o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) vem realizando com estados brasileiros, tais como Maranhão, Pernambuco, São Paulo e outros, além de diversas prefeituras no processo de implementação do Ensino Médio. Especialmente, os autores destacam como o governo da Paraíba, em 2017, privatizou a Rede Estadual de Ensino em parceria com este Instituto e outros (Instituto Natura e Instituto Sonho), bem como com investidores privados, tais como o Banco Itaú e a Jeep. Na Paraíba, segundo os autores, 654 escolas na rede foram loteadas em oito grupos, com valores diferentes em cada lote (MOTTA; LEHER, 2017, p. 251).

No processo de concretização do Novo Ensino Médio, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de acordo com estudos realizados e recuperados por Motta e Leher (2017, p. 249), trás em seus objetivos de aprendizagem “[...] a prevalência de um modelo de educação baseado em exames

de larga escala e apostilamento de forma a favorecer interesses privatizantes”. De acordo com os autores, a Reforma do Ensino Médio:

[...] estabelece a profissionalização precoce, sonega conhecimentos científicos, por meio da especialização prematura do percurso educacional da juventude já no ensino médio e, como corolário, aprofunda, em níveis inéditos e preocupantes, a expropriação do trabalho docente (MOTTA; LEHER, 2017, p. 254).

No “Novo Ensino Médio”, a defesa de uma formação flexível, de acordo com Santos (2021, p. 129), está “[...] alinhada à dinâmica da flexibilidade produtiva do capitalismo, através de um currículo estruturado na flexibilidade dos itinerários formativos”. Considera-se que um formato curricular mais flexível permitirá aos jovens eventuais correções de rumos na vida profissional e/ou acadêmica do estudante. Em seguida, é importante frisar que a justificativa da flexibilização do currículo, na verdade, está voltada para garantir que seja justificada como “opção” do jovem ter uma formação profissional precoce no Ensino Médio ou ingressar no Ensino Superior, através dos itinerários formativos. Um processo de naturalização das desigualdades sociais que se reproduzem como desigualdades educacionais, como já amplamente denunciado pelas chamadas teorias crítico-reprodutivistas.

As formulações em torno da implementação do Novo Ensino Médio estabelecem como motivo para o desinteresse dos jovens em relação a esse nível de ensino o fato de que não é atraente e não garante a inserção no mercado de trabalho. A partir dessa premissa, os formuladores indicaram a necessidade de readequação curricular de forma a tornar o Ensino Médio “mais atraente” e com possibilidade de inserção no mercado de trabalho sem abandono da escola (leia-se, sem abandono do Ensino Médio).

Para tanto, a ênfase da contrarreforma tem sido garantir uma formação voltada para o mercado de trabalho, através do itinerário formativo técnico-profissional, mas também através da ênfase numa formação para o

empreendedorismo e para a empregabilidade como elemento transversal de toda a formação.

Os formuladores do chamado Novo Ensino Médio construíram uma narrativa segundo a qual há um consenso de que o currículo do Ensino Médio estaria ultrapassado, carregado de conteúdos, com muitas disciplinas obrigatórias. Para “solucionar” esse “problema”, os formuladores colocaram em marcha um currículo extremamente fragmentado em áreas de conhecimento de caráter obrigatório e áreas de conhecimento de caráter opcional. Além disso, a perspectiva dos itinerários formativos, que pretendem inclusive nortear reformas na formação inicial dos professores.

O aprofundamento da dualidade educacional se dá, com o Novo Ensino Médio, através de uma oferta fragmentada e flexibilizada, principalmente considerando a oferta de itinerários formativos, precarizando a Escola Pública. É importante considerar que esse modelo permite um processo de desresponsabilização do Estado pela oferta desse nível de ensino, bem como as diversas formas de privatização da educação.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Reforma do Ensino Médio implementada através de Medida Provisória, em 2016, a partir dos termos como ela se apresenta, pode ser compreendida através do conceito gramsciano de “contrarreforma”, assim como também se adequam os conceitos utilizados por Apple (2002) e por Dale (1989) de “restauração conservadora” e de “modernização conservadora”, respectivamente. Vários argumentos que fundamentam essa conclusão já foram indicados por vários pesquisadores, muitos dos quais citamos neste artigo, como elementos teóricos para analisar o Novo Ensino Médio e responder à problemática de como o novo Ensino Médio, como uma Reforma Educacional Neoliberal, contribui no processo de consolidação da ideologia neoliberal nas Políticas Educacionais Brasileiras.

Considerando que o Ensino Médio (ou o nível de ensino correspondente, em dado Sistema de Ensino), é o nível de ensino em que se estabelece na formação dos jovens a hegemonia do modelo de relação entre educação e trabalho na sociedade em questão, a sanha neoliberal que tomou de assalto o Brasil pós-golpe de 2016 se fez notar na área da educação na mesma medida que se fez notar na área trabalhista e na área econômica.

A contrarreforma na educação, com ênfase no Ensino Médio e rebatimento nos outros níveis de ensino, buscou imprimir na educação uma formação em formato flexível, voltada para o mercado de trabalho, buscando formar o trabalhador flexível, adaptado às condições precárias de trabalho, disposto a internalizar a responsabilidade pela sua empregabilidade, mesmo sem acesso ao mercado de trabalho formal, através da perspectiva do chamado “empreendedorismo”. A contrarreforma também buscou a adoção de estratégias de redução dos “custos” educacionais, bem como de favorecimento de formas de privatização da educação, através de ênfase em uma reforma curricular baseada na fragmentação e no aprofundamento da dualidade educacional.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. “Endireitar” a educação: as escolas e a nova aliança conservadora. **Currículo sem fronteiras**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 55-78, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/apple.htm>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de Maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9057-25-maio-2017-78494-1-publicacaooriginal-152832-pe.html>. Acesso em: 09 nov. 2021.

COUTINHO, Carlos Nelson. A época neoliberal: Revolução Passiva ou Contra-reforma? **Novos Rumos**, Marília, v. 49, n. 1, p. 117-126, jan./jun. 2012. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2383/1943>.
Acesso em: 08 nov. 2021.

DALE, Roger. The Thatcherite project in education: the case of the City Technology Colleges. **Critical Social Policy**, [S.l.], v. 9, n. 27, p. 4-19, 1 dec. 1989. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026101838900902701>. Acesso em: 09 nov. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; LEHER, Roberto. Trabalho docente no contexto do retrocesso do retrocesso. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, Nova Iguaçu, v. 2, n. 3, p. 243-258, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/323>. Acesso em: 08 nov. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-Privado no Contexto de Neoconservadorismo no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>. Acesso em: 08 nov. 2021.

SANTOS, Sayarah Carol Mesquita dos. **A dualidade na Educação Brasileira a partir da Contrarreforma do Ensino Médio de 2016/2017**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39685>. Acesso em: 08 nov. 2021.