



INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE, CULTURA E  
HISTÓRIA (ILAACH)

HISTÓRIA - LICENCIATURA

**A RELAÇÃO ESCOLA E TRABALHO SOB A ÉGIDE DO NEOLIBERALISMO: UMA  
ANÁLISE DA EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

LA RELACIÓN ENTRE ESCUELA Y TRABAJO BAJO EL PROGRAMA DEL  
NEOLIBERALISMO: UN ANÁLISIS DE LA EXPOSICIÓN DE MOTIVOS DE LA  
REFORMA DE LA ENSEÑANZA MEDIA.

ESTUDANTE: ALANIS CRISTINA DE LIMA

ORIENTADORA: LIVIA F. MORALES

Foz do Iguaçu

2021

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é entender quais os objetivos e a quais valores correspondem a produção da proposta da Reforma do Ensino Médio no Brasil através da análise da *Exposição de Motivos nº 00084/MEC/2016*. Iniciaremos com uma retomada histórica da origem do Estado e da conformação do Neoliberalismo no Brasil ainda durante a Ditadura Civil-Militar, considerando a situação da juventude na América Latina, e especificamente no Brasil. A investigação do documento, feita a partir de uma série de questionamentos, busca, entre outros, desvendar quem o escreve, quando é escrito e quais as relações políticas e econômicas em jogo. Nesse sentido, com apoio na noção de “competências”, tentamos expor de que maneira os interesses da classe dominante se traduzem nas políticas educacionais que organizam a escola como um negócio, inviabilizando para a juventude uma formação completa ao desenhar um currículo de modo as/os estudantes se adaptem ao mercado de trabalho cada vez mais precarizado, informal e desregulamentado, em oposição a formar um cidadão crítico.

**Palavras-chave:** reforma do ensino médio, competências, escola e trabalho, políticas curriculares

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es entender cuales son los objetivos y valores que están presentes en la Reforma de la Enseñanza Media en Brasil a través del análisis de la *Exposición de Motivos nº 00084/MEC/2016*. Comenzaremos con una retomada histórica del origen del Estado y de conformación del Neoliberalismo en Brasil aún durante la Dictadura Civil Militar, considerando la situación de la juventud en América Latina y específicamente en Brasil. La investigación del documento, hecha partiendo de una serie de cuestiones, busca , entre otros, desvendar quien lo escribió y cuales son las relaciones políticas y económicas en juego. Así, con apoyo en la noción de “competencias”, intentaremos exponer de qué manera los intereses de la clase dominante se traducen en políticas educacionales que organizan la escuela como un negocio, invisibilizando a la juventud una formación completa al diseñar un currículo que busca que las/los estudiantes se adapten al mercado de trabajo cada vez más precarizado, informal y desregulado, en oposición a una formación para la ciudadanía crítica.

**Palabras-clave:** reforma de la Enseñanza Media. competencias, escuela y trabajo, políticas curriculares.

## 1. INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado como trabalho de conclusão de curso em História - Grau Licenciatura, na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), e propõe investigar a *Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC* (EM), documento que propôs a Reforma do Ensino Médio e que levou a produção da nova Base Nacional Comum Curricular. O objetivo do trabalho é analisar o documento tópico a tópico para responder perguntas como: qual a sua intenção – ou por que foi escrito –, que valores a proposta representa, qual a relação com legislações anteriores, assim como quem o escreveu e qual a conjuntura política do país. A análise foi feita a partir da proposta metodológica de Sônia Kramer (1997) de estabelecer critérios para a leitura de uma proposta curricular.

Ainda com essa ótica, nos apoiaremos em alguns elementos do debate sobre o sentido do trabalho, através dos estudos da Sociologia do Trabalho de Antunes, focando em qual é o tipo de trabalho que as/os jovens têm acesso e que tipo de trabalhadoras/es elas/es devem ser para se adequar ao mercado. Além disso, procuramos compreender através da leitura da EM o movimento histórico com foco no conceito de competências como uma das determinantes da educação para que ela seja voltada à uma formação para o mercado de trabalho, e não uma formação humana e cidadã. Finalmente, a última parte da pesquisa se centra na análise da Exposição de Motivos propriamente dita, partindo do pressuposto que ela sustenta todo o pacote de redesenho do Ensino Médio, ou seja, a Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular. São esses os temas que continuaremos a investigar no presente trabalho.

Para isso, em primeiro lugar, é necessário entender as origens do Estado Capitalista, em que condições e o processo de formação, para que possamos compreender então, de onde vem os ideais neoliberais que permeiam as políticas educacionais do Estado brasileiro e que nos levaram à conjuntura que vivemos hoje de implementação destas reformas. .

## 2. Contexto econômico e da juventude no Brasil.

### 2.1 A origem do Estado Capitalista

A origem do Estado Capitalista data de muito antes das grandes navegações e do início do mercantilismo. Sua raiz se encontra nas sociedades primitivas europeias e asiáticas, muito anteriores ainda ao feudalismo. Engels, em seu livro *A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, explica que é a partir do desaparecimento das gens - comunidades familiares com uma divisão do trabalho social básica. Isso acontece a partir da domesticação de animais, o que levou a

uma mudança na lógica da produção e do interior da família. A produção passa a ser mais do que a necessária para o consumo do grupo e maior do que a capacidade da família de gerir. Isso coloca a necessidade de mais mão de obra (que se apresenta na forma de escravidão) e coloca o homem em uma posição de poder em relação a mulher. Essa é a primeira divisão social do trabalho.

É com a segunda divisão social do trabalho que nasce o comércio: o uso do ferro permite uma produção agrícola muito maior, além de permitir que os artesãos tivessem muito mais possibilidades de produção. A escravidão passa então a ser elemento constituinte da sociedade e a produção começa a ser voltada, não para a subsistência da comunidade, mas para o comércio. A terra comunal deixa de existir e é distribuída para diferentes famílias (aquelas que conseguiram acumular riqueza). Têm-se então, não apenas a divisão entre homens livres e homens escravizados, mas também entre ricos e pobres. É ainda nessa lógica, que por necessidade de proteção durante guerras (que passaram a ser muito comuns), essas famílias passaram a se juntar e unir seus territórios. Dessa forma, a eleição dos sucessores dentro das famílias passa a ser hereditária, e assim é feita a fundação para a monarquia e a nobreza.

Engels afirma que com a terceira divisão social do trabalho ocorre a formação do Estado. O surgimento de uma nova classe, a dos comerciantes, que não produz nada, mas que faz uma ponte (na opinião do autor, desnecessária) na troca dos produtos: entre os produtores e os compradores. É nesse período que surge o dinheiro-metal e com ele os empréstimos, juros e a usura. Além disso, a riqueza passa a ser expressa também na forma de propriedade da terra, que se transforma também em mercadoria. O crescimento das cidades, propiciado pelas divisões do trabalho, trouxe necessidades que antes não existiam e que passaram a ser sanadas por outros órgãos, alheios ou ainda em detrimento do regime das gens. As comunidades gentílicas não mais serviam para uma sociedade que agora possuía tantos antagonismos.

O surgimento do Estado é, portanto, uma maneira de estabilizar os conflitos de classe que surgem nesse período em que se alcança uma fase do desenvolvimento da sociedade em que elas são inconciliáveis. Seu objetivo seria o de agir como uma entidade alheia e isenta, acima da sociedade, que deveria atenuar os conflitos de classe, impedindo que estas se destruíssem.

Este Estado se caracteriza pelo:

agrupamento dos seus súditos de acordo com uma divisão territorial, [...] a instituição de uma força pública, que já não mais se identifica com o povo em armas. A necessidade dessa força pública especial deriva da divisão da sociedade em classes, que impossibilita qualquer organização armada espontânea da população. [...] Para sustentar essa força pública, são exigidas contribuições por parte dos cidadãos do Estado: os impostos [...] os funcionários, como órgãos da sociedade, põem-se então acima dela. (ENGELS, 2014)

Dadas essas características, Engels entende que o Estado é de modo geral, da classe economicamente dominante, justamente pelas condições nas quais ele foi criado e o objetivo que tem. Quando a burguesia se torna a classe politicamente dominante, ela adquire então, diferentes modos, além da detenção dos meios de produção, para oprimir a classe trabalhadora. É assim que o Estado Capitalista representativo é apenas mais um instrumento com o qual se mantém o capital e a exploração do trabalho assalariado, sendo a ferramenta da burguesia para o subjugo da classe trabalhadora. É por isso que o Estado só pode existir enquanto houver conflito de classes.

É nesta ideia que nos permitiremos dar um salto histórico para o século XX e tentaremos pontuar a transição da lógica liberal para a neoliberal no Brasil e assim contextualizar o papel do Estado na organização da educação no ensino médio e sua relação com o trabalho da forma em que se configura hoje e que compõe algumas das determinantes que nos ajudarão a compreender o documento que nos propomos a analisar.

## 2.2 O neoliberalismo no Brasil

É esse Estado burguês, que no século XX, após o fracasso do modelo do Welfare State nos anos de 1970 e 1980, se adequa à nova lógica do capital: o Neoliberalismo que passa a prevalecer na Europa (principalmente na Inglaterra, na Era Thatcher) e nos Estados Unidos. Esse modelo, baseado na ideia de um Estado regulador mínimo da economia, tendo o mercado como regulador social elementar, e que tinha como agenda na Inglaterra:

- 1) a *privatização* de praticamente tudo o que havia sido mantido privatização sob controle estatal no período trabalhista;
- 2) a redução e mesmo extinção do capital produtivo estatal;
- 3) o desenvolvimento de uma legislação fortemente desregulamentadora das condições de trabalho e flexibilizadora dos direitos sociais;
- 4) a aprovação, pelo Parlamento Conservador, de um conjunto de atos fortemente coibidores da atuação sindical, visando destruir desde a forte base fabril dos até as formas mais shop stewards estabelecidas do contratualismo entre capital, trabalho e Estado, expresso, por exemplo, nas negociações coletivas (ANTUNES, p. 68, 2009).

Esta lógica econômica, política e cultural toma conta do Estado no Brasil principalmente a partir dos anos 1990 com Collor de Mello, mas tem suas origens ainda na ditadura militar. Desde os anos de 1930, o Brasil se encontrava em uma fase de desenvolvimentismo, de caráter conservador e fortemente impulsionado pelo Estado. O golpe civil militar de 1964 serviu como um elemento consolidador para um Estado burguês e com o modo de produção capitalista no país seguindo esse modelo desenvolvimentista, muito caracterizado pela superexploração do trabalho, grandes índices

de desigualdade, concentração de renda, um ideal de segurança nacional aliado ao crescimento econômico e uma economia dependente dos países do centro do capital.

Um fator decisivo para a transição do desenvolvimento para o neoliberalismo foi o eventual fracasso do Milagre Brasileiro na década de 1970. A brusca queda nos lucros e no crescimento do país propiciou um terreno fértil para contradições que levaram à reforma fenomênica do capitalismo: a burguesia passou a questionar a forte presença do Estado na economia, devido ao grande investimento em estatais, ao ponto de começar uma campanha anti estatista. Além disso, o enorme investimento de capital externo nesse período fez com que durante as crises internacionais do petróleo, o Brasil acumulasse uma dívida gigantesca nos anos 1980. A monopolização da indústria e do comércio por parte do grande capital interno (estatal e privado) e externo causou desconforto na parcela do pequeno e médio capital e ainda o crescimento da esquerda por conta do sindicalismo com a greve e a proposição de um desenvolvimentismo de esquerda, levaram a uma mudança, não só no governo (principalmente no governo de Sarney: voltado para a contenção de gastos, arrocho salarial, aumento de juros e financeirização do capital), mas eventualmente a um giro na lógica do capital com a eleição de Collor em 1989, com sua política neoliberal (MACIEL, 2016).

Antunes (2009, p 105) caracteriza esse período no centro do capital (da desestruturação do Welfare State) como um de desindustrialização e desproletarização. Isso significa uma mudança na lógica do trabalho que passa a ser flexibilizado, marcado pela terceirização, informalidade, precarização e desregulamentação. Para a população jovem, significou uma exclusão do mercado de trabalho, sendo relegados ao exército industrial de reserva e ao trabalho informal.

A década de 1980 marca na América Latina uma tendência à crescente dificuldade da/o jovem encontrar emprego, além de modo geral ser o primeiro a perder o emprego em detrimento de trabalhadoras/es mais velhos, como aponta Kliksberg (2006). O autor ainda indica que as relações desiguais de gênero também são um problema: mulheres, não só ganham menos, mas o trabalho em sua forma precária e informal, atinge mais as mulheres do que os homens na América Latina. Isso prejudica, não apenas a distribuição de renda, mas o acesso à saúde e à educação que se traduz na dificuldade de permanência na escola. Esses são alguns dos problemas que o jovem brasileiro também enfrenta e que discutiremos a seguir.

### 2.3 Alguns dados sobre a situação das/os jovens no Brasil

O relatório *Millenials de América Latina y de Caribe: ¿Estudiar o Trabajar?* (2018) do Banco Mundial do Desenvolvimento (BID), mostrou que “En Brasil, cerca del 17% de los jóvenes de 15 a 19 años y el 27% de los jóvenes de 20 a 24 años no estudian ni trabajan ni se capacitan”

(2018, p.78). E além disso, em 2015 as taxas de informalidade para os jovens de 23 a 24 anos era de 37%; entre 18 e 22 anos 43%; e para a faixa entre 17 e 15 anos, de 79%. No mesmo ano, os índices de escolaridade, por outro lado, apresentaram um aumento significativo em relação às porcentagens de 1995, resultado da política de universalização da educação básica brasileira. No entanto, além de os números não terem alcançado o resultado almejado, as políticas educacionais mais recentes parecem ir de encontro a esse objetivo.

Além disso, o acesso da/o jovem ao trabalho, como expôs Kliksberg (2006), se caracteriza pela informalidade, somada às dificuldades relacionadas à crescente tendência de desemprego, muito ligada à crise econômica. De acordo com o relatório (BID, 2018), a taxa de informalidade para jovens entre 15 a 24 anos variava de 79% a 37% - decrescendo com o aumento da faixa etária. Outra característica, é a alta rotação no mercado de trabalho: as/os jovens brasileiras/os tendem a perder seus empregos antes que as/os adultas/os. Ou seja: a/o jovem que está, ou acaba de sair da escola, não só tem mais dificuldade de encontrar e se manter em um emprego, mas também está em uma situação de maior vulnerabilidade no mercado de trabalho, estando sujeito a trabalhar na informalidade.

Ainda no relatório (BID, 2018) é apontada uma correlação entre o aumento da violência entre as/os jovens, sinalizado pelo crescente número de mortes por arma de fogo, e as dificuldades que o/a jovem encontra de se dedicar à escola ou ao trabalho devido ao contexto que estão vivendo. Outra hipótese, é a de que a falta de perspectivas para o futuro com trabalho e permanência na escola, podem ser fatores que levem os/as jovens a se engajar em atitudes de risco. Do mesmo modo, o elevado índice de gravidez na adolescência tem um resultado similar no sentido de que faz com que as jovens mulheres deixem a escola ou o trabalho para cuidar da família; com isso se percebe do porquê das/os jovens que estão fora da escola, a maioria são mulheres (entre 23% e 24% delas entre 2017 e 2018) (BID, 2018; PNAD, 2019).

Um sintoma disso, é que a porcentagem de jovens que não estudam e nem trabalham (mas que estão à procura de emprego), de acordo com o relatório, entre 2009 e 2015 houve um aumento significativo. Estas/es jovens que estão excluídas/os da escola e do mercado de trabalho, são geralmente pobres, vivendo em áreas rurais, no Centro-oeste, Norte e Nordeste e apresentam atraso escolar. Isto se traduz, segundo o relatório, em dificuldades em leitura, matemática e uso de tecnologias, além de afetar a autoestima das/os jovens. O resultado é que o acesso ao mercado de trabalho, mesmo que precarizado e informal, seja mais difícil.

Alguns dos maiores obstáculos para a/o jovem, no que diz respeito, não só a conseguir um emprego, mas também à permanência na escola, são as dificuldades financeiras da família, a necessidade trabalhar ou de cuidar de algum parente/realizar tarefas domésticas e a falta de apoio familiar. De acordo com o PNAD Educação (2019) quase 50% dos jovens (homens) entre 15 a 29

anos que não estavam na escola, outra qualificação ou ensino superior entre 2017 e 2017 tinham como motivo a busca por trabalho. A falta de dinheiro, enquanto atingia aproximadamente 9% dos homens, tinha esse mesmo índice variando entre 12% e 13% para as mulheres no mesmo período. Hoje, essa situação é ainda mais grave: com a pandemia do COVID-19 a crise econômica se intensificou e de acordo com o IBGE (2021) 14.4 milhões de pessoas estão desempregadas, isso representa 14.1% da população economicamente ativa desempregada. Além disso, de acordo com a pesquisa feita pela Rede PESSAN (2020), 19.1 milhões de pessoas passam fome no Brasil e 116.8 milhões de pessoas estão em situação de insegurança alimentar. Na maioria desses lares, a chefia da casa era feita por mulheres pretas, pardas, ou pessoas com baixo nível de escolaridade. Essa situação exacerba a necessidade dos jovens de buscar trabalho, em detrimento de permanecer na escola.

Por esses motivos, partimos da hipótese de que a Reforma do Ensino Médio perceptivelmente não pensa nas/os jovens em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica, muito pelo contrário: o aumento da carga-horária sem investimento aumenta a precarização da escola enquanto prejudica a/o jovem que precisa trabalhar para contribuir no sustento familiar e pode até mesmo acarretar em índices crescentes de evasão escolar. A divisão do currículo em itinerários limita um aprendizado de base e comum, o que reforça as desigualdades sociais, tese que é corroborada pelo fato de que as instituições de ensino não são obrigadas por lei a oferecer todos os itinerários formativos. Outro problema, é a formação profissionalizante, que com a adesão de profissionais reconhecidos apenas com o “notório saber” como professores e as parcerias com entidades particulares, formará precariamente os jovens como técnicos-profissionais (SILVA, 2017).

É a sob essa leitura que faremos a análise do texto *Exposição de Motivos da Reforma do Ensino Médio* em vistas de compreender as intenções por trás da proposta e quais os valores que ela representa.

### **3. Análise do texto da *Exposição de Motivos da Reforma do Ensino Médio***

#### **3.1 Marco metodológico**

O método de análise utilizado neste trabalho é baseado na proposta de Kramer (1997) de uma leitura crítica de propostas pedagógicas e curriculares. A autora explica que uma proposta pedagógica é “(...)situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui” (p.5). É com essa perspectiva que seguimos adiante na pesquisa e que utilizaremos na investigação do documento escolhido.



A autora propõe critérios para a orientação da pesquisa, que nada mais são que perguntas que serviriam ao leitor como um roteiro para a leitura e interpretação do documento. Para ela, é importante entender que toda proposta pedagógica e curricular é uma aposta em um projeto político de sociedade, com valores e questões a serem resolvidas. As propostas educacionais, de acordo com a autora, têm o peso de trazer uma resposta para os problemas que existiam previamente. Na análise desenvolvida neste trabalho, busca-se compreender quais os problemas são citados como justificativas para a reestruturação escolar proposta na Reforma do Ensino Médio e explicitadas na *Exposição de Motivos*, com o intuito de entender que tipo de aposta e quais os valores representados por elas.

Neste sentido, Kramer sugere buscar entender, para além da aposta do projeto curricular ou pedagógico, quem a escreve, quais as intenções por trás de sua produção, as condições (no caso deste trabalho, políticas) em que ela foi elaborada, quais os objetivos explanados no texto e qual a relação com a situação atual da educação. Essas são apenas algumas das perguntas que buscaremos responder neste trabalho.

Além disso, questionamos também o que é e qual o fundamento teórico por trás da *Exposição de Motivos* e sua relação com documentos educacionais anteriores, assim como a coerência entre os objetivos da proposta e as legislações em curso e a correlação entre a proposta do documento e a política econômica do país. A pergunta mais importante a ser respondida, entretanto, e que buscamos esclarecer, é: a quais valores, ou, aos valores de quem, a proposta da *Exposição de Motivos* corresponde?

Adicionalmente, adotamos a lógica de análise estabelecida pela professora Monica Ribeiro da Silva (2003, 2017, 2018, 2020) ao longo de suas pesquisas sobre as políticas educacionais brasileiras para o ensino médio e seus resultados, principalmente no que se refere à BNCC, LDB, DCNEM e nos baseamos também em sua análise em relação à noção das competências e habilidades propostas nos documentos.

### 3.2 O contexto do documento *Exposição de Motivos*

Segundo a página do Acesso à Informação da Câmara dos Deputados<sup>1</sup>, uma *Exposição de Motivos* é um documento que acompanha projetos de lei cuja funcionalidade, assim como de uma justificativa, é propor e explicar ao Poder Executivo (em geral dirigida ao Presidente da República) uma mudança em um ato normativo, esclarecendo nela seus objetivos e justificando sua necessidade. Nosso interesse no estudo deste documento se justifica por ele conter justamente o ponto central de

---

<sup>1</sup> Informação disponível em: BRASIL. Câmara dos Deputados. Acesso à informação: processo legislativo. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/transparencia/acesso-a-informacao/copy\\_of\\_perguntas-frequentes/processo-legislativo##6](https://www2.camara.leg.br/transparencia/acesso-a-informacao/copy_of_perguntas-frequentes/processo-legislativo##6). Acesso em 25 de setembro de 2021.

uma proposta pedagógica, diz Kramer “Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta” (1997, p.19).

Neste sentido, ao tentar compreender os elementos que cercam a EM na dimensão contextual nos propomos a trabalhar sobretudo na lógica de que não é possível fragmentar o real, e que os dados que aqui organizamos nos ajudem a contribuir nas pesquisas da área aprimorando nosso entendimento da totalidade histórica do que hoje vivemos como classe-que-vive-do-trabalho. Por isso, nós nos guiamos na proposta de Kramer e nos perguntamos “Quem produziu a proposta? Como foi produzida? Quais os participantes dessa produção e em que condições a proposta foi elaborada?” (1997, p. 24).

A *Exposição de Motivos* (EM nº 00084/2016/MEC<sup>2</sup>) é um documento que foi enviado em 15 de setembro de 2016 como justificativa da MP nº 746 ao então presidente da república Michel Temer, como um pedido de análise para a alteração da LDB (Lei de Diretrizes de Base), Lei nº 9.394/1996. A proposta do documento era da mudança do currículo até então estabelecido no Ensino Médio, e a ampliação progressiva da jornada escolar, além de criar uma política de fomento para a implementação do ensino integral nas escolas.

É importante destacar que a proposta de um novo Ensino Médio se inicia em 2012 com a criação da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio, tendo como presidente o deputado Reginaldo Lopes (PT-MG) e como relator o Deputado Wilson Filho (PTB-PB). Do relatório desta comissão surge o Projeto de Lei 6.840/2013 que já propunha a jornada de 7 horas, reestruturação do currículo, alterações na condição do ensino noturno e alterações na formação docente. Esta proposta não avança, mas em 2016 o Ministério da Educação encaminha ao congresso uma proposta muito similar: a Medida Provisória (MP) nº 746. Esta MP altera, além da LDB antes citada, a Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 (Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb) e institui a Política de Fomento à Implementação de Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (BALD, 2017, p. 9) .

No mesmo pacote de reformas, se inicia o processo para a produção da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) período em que a política brasileira, em crise desde 2013 marcada pelas Jornadas de Junho<sup>3</sup>, demonstrou sinais ainda maiores de fragilidade, com a deflagração da Investigação Lava-Jato e a crescente da direita conservadora (VIEIRA, 2017). A

---

<sup>2</sup> Disponível em: [https://planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf](https://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf)

<sup>3</sup> Jornadas de Junho foram uma série de protestos com pautas variadas. Os protestos começaram no início do mês de junho, contra o aumento da tarifa do transporte coletivo, mas rapidamente se transformaram em reivindicações por melhorias na saúde, na educação, crítica a violência policial e também aos megaeventos programados para 2014 e 2016 (Copa do Mundo e Olimpíadas).(wiki artigo 11). (<https://www.redebrasilatual.com.br/politica/2018/06/junho-de-2013-foi-um-movimento-politico-se-e-politico-tem-disputa-de-ideias/>)

proposta da nova BNCC, cuja mobilização se iniciou em 2014 com a Conferência Nacional pela Educação-CONAE, teve sua primeira versão publicada em setembro de 2015 e é levada para discussão nas escolas em dezembro. É apenas em maio de 2016 que a segunda versão é disponibilizada, e em agosto começa-se a ser redigida a terceira versão. A *Exposição de Motivos*, então, é enviada ao presidente Temer em setembro de 2016 e a Medida Provisória nº 746/2016 é redigida, sendo finalmente convertida na Lei nº 13.415/2017.

A BNCC, ao contrário de outras políticas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) ou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), foi estabelecida com uma dimensão prescritiva e regulatória. Silva (2017) aponta ainda que a padronização da BNCC é uma maneira de coibir a autonomia, não somente das escolas, mas dos professores e estudantes. Seu caráter reestruturante, vai de encontro às antigas DCNs que garantiam a diversidade cultural e regional, já que a BNCC propõe um currículo nacional único, que está diretamente atrelado aos resultados das avaliações nacionais como a Prova Brasil ou o SAEB.

Essas características denotam o objetivo de uma formação administrada, que Silva (2018, p.6) caracteriza como “sob controle” já que se prevê que os conteúdos deste novo currículo estejam presentes nos exames nacionais e os conteúdos dos exames nacionais do mesmo modo, são adequados ao currículo nacional. A reestruturação do modelo escolar, não só do aumento de carga horária, mas do fatiamento do currículo geral e básico do Ensino Médio, é importante para o mercado produtivo. Não só as/os estudantes têm acesso agora a 1/5 de do que tinham assegurado anteriormente, mas esse modelo ao colocar como prioridade a preparação para os exames padronizados e para o mercado de trabalho além de se pautar na noção de competências para a formação das/os estudantes (SILVA, 2017), coloca em detrimento uma formação que desenvolva o pensamento crítico, a percepção do indivíduo como sujeito histórico e a autonomia intelectual.

O redator da EM é José Mendonça Bezerra Filho. Ele vem de família associada à política, seu pai teve vários mandatos como deputado federal por Pernambuco. Segundo o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas, o ex-ministro estudou no ensino médio no Hurtwood House College of England, em Surrey, na Grã-Bretanha, formou-se em técnico em administração de empresas na Fundação de Ensino Superior de Pernambuco (FESP)<sup>4</sup> e fez o curso de Gestão Pública pela Kennedy School, Escola de Governo da Universidade de Harvard (EUA).

Sua carreira política se inicia em 1986 quando é eleito deputado estadual constituinte pelo Partido da Frente Liberal (PFL). De 1991 a 1993 ocupou o cargo de secretário de Agricultura, no governo de Joaquim Francisco (1991-1995) e tem destacada participação durante toda sua vida

---

<sup>4</sup> É necessário alertar que a informação sobre a formação em terceiro grau de Mendonça Filho pode variar segundo a fonte.

pública em temas como Agricultura, Política Rural, Indústria e Comércio. Em 1994, elegeu-se deputado federal, mantendo-se na base do governo de Fernando Henrique Cardoso. Em 1999 foi eleito vice-governador de Pernambuco na chapa de Jarbas Vasconcelos, chapa reeleita em 2002. Em 2006 Mendonça Filho assumiu o governo de Pernambuco, perdendo a reeleição por ampla desvantagem em segundo turno que disputou com Eduardo Campos do Partido Socialista Brasileiro (PSB).

Em 2008 perdeu a eleição para a prefeitura de Recife contra o candidato João da Costa, do Partido dos Trabalhadores (PT), ainda no primeiro turno. Em 2010, se elege deputado federal pelo Democratas (DEM), antigo PFL. O seu próximo mandato, em 2016, é marcado por intensos debates que resultaram no impeachment da presidenta Dilma Rousseff por acusação de crimes de responsabilidade fiscal, Mendonça Filho foi um importante ator deste momento na condição de líder de seu partido na Câmara. Em 2016, Michel Temer tornou-se presidente da República interino, trocando a equipe de governo escalada por Rousseff, e nomeando Mendonça Filho Ministro da Educação.

No verbete biográfico do ex-ministro, a CPDOC da FGV destaca que no início do seu mandato Mendonça Filho se compromete a fortalecer o Financiamento Estudantil em instituições privadas pelo FIESP e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) criados pelos governos petistas. Em meio a polêmicas sobre a extinção do Ministério da Cultura, que foi fundido ao Ministério da Educação e depois separados novamente graças a ampla reação social e manifestação de artistas, representantes do setor cultural e servidores do ministério, Mendonça Filho focou na sua proposta de reestruturação educacional.

Em inúmeras entrevistas da época é possível constatar a insistência do então ministro em afirmar que o sistema educativo brasileiro é o mais injusto do mundo. Como ministro chegou a assumir a presidência pro tempore do setor educacional do Mercosul em 2017. Em 2018 deixa a pasta e retorna à câmara dos deputados, mantendo-se elegível para o próximo ano. Foi cotado como candidato à vice-presidência na chapa de Geraldo Alckmin, mas terminou concorrendo ao senado por Pernambuco e sua coligação teve votos insuficientes para a disputa. Conclui seu mandato em 2019 e passou a atuar como consultor na Fundação Lemann e da UNESCO, além de presidir o Instituto Liberdade e Cidadania que se dedica, nas palavras do próprio Mendonça Filho, a “Difundir o liberalismo econômico, formar líderes, gestores públicos, bons quadros partidários e formular políticas públicas para transformar a vida das pessoas.” (Instituto Liberdade e Cidadania, s.d)<sup>5</sup>.

É importante destacar também, que apesar de sua prestigiosa formação acadêmica, tanto no Brasil, quanto no exterior, nenhum de seus diplomas é na área de educação, apenas de gestão

---

<sup>5</sup> INSTITUTO CIDADANIA E LIBERDADE. Conheça nossa história. Disponível em: <https://www.flc.org.br/o-instituto/> Acesso em 25 de setembro de 2010.

pública e administração. Sua extensa carreira política também não aponta nenhuma indicação de que fosse qualificado para o Ministério da Educação, muito menos para escrever uma proposta de reestruturação escolar.

Voltando a EM, destacamos que o documento enviado ao presidente Temer apontava que os objetivos estabelecidos pela LDB (1996) não foram atingidos. Além disso, fazia crítica aos Sistemas Estaduais de Ensino, ao currículo vigente, ao rendimento em índices nacionais de educação e provas (IDEB e SAEB). Coloca ênfase também nas relações dos resultados com o planejamento de órgãos econômicos internacionais como a OCDE. É importante, portanto, que consigamos entender de onde vêm as ideias expostas na EM e quais as intenções por trás dela.

### 3.3. Análise documental: quais as intenções por trás da proposta?

Até o momento do envio do documento, o que definia o currículo escolar no Brasil era a Lei de Diretrizes e Base (LDB), publicada em 1996 que ditava um currículo comum que deveria ser diversificado a partir das características locais e regionais, e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) que propunha:

princípios, fundamentos e procedimentos, definidos pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares públicas e particulares que oferecem o Ensino Médio (DCNEM, 2012).

Mendonça Filho argumenta, nos pontos iniciais do documento, que os objetivos da LDB e do DCNEM não foram atingidos: o de formar indivíduos autônomos e capazes de transformar a sociedade, e também que a proposta de diversificação curricular por parte dos Estados e Municípios não foi realizada. Para ele, o currículo educacional brasileiro é muito fragmentado e superficial, além de extenso, o que se mostra um problema. Mendonça Filho afirma na EM, que o currículo não dialoga com as/os jovens, o mercado produtivo ou com as “demandas do século XXI”, apontando desde um início uma grande preocupação com a formação da juventude para o mercado de trabalho, visto que as características que são tidas como objetivos no currículo são as mesmas que Antunes (2009) alude como atrativas para as empresas: liderança, polivalência, autonomia. O problema parece ser não a qualidade da educação para a juventude, mas a dificuldade de formar os jovens para que se encaixem em um mercado de trabalho com características específicas de precarização, flexibilização e informalidade.

Antunes (2009, p. 69, 70) aponta que a direção do trabalho no Neoliberalismo no centro do capital, baseado no modelo Inglês da década 1980, durante o governo Thatcher é de uma menor industrialização e foco no setor de serviços, com uma crescente financeirização do mercado,

individualista, flexibilizado e desregulamentado. Ele observa, entretanto, que no Brasil não só se confirmou a tendência a redução do trabalho industrial, fabril e portanto estável (que se consolidou com o Fordismo/Taylorismo) no final do século XX, mas também da flexibilização do espaço físico de trabalho, agora ainda mais exacerbada com as funções sendo cumpridas em regime de Home-Office devido à pandemia de Covid-19. Esse sentido do trabalho ainda compreende o trabalho precarizado com a terceirização, as contratações “*part time*”, e temporários.

O desemprego estrutural – que cresceu durante a pandemia - também é um fator importante na direção em que segue o mundo do trabalho porque abre as portas para uma inflação da informalidade e incremento do exército industrial de reserva, o que favorece a burguesia e deixa a/o jovem em uma situação ainda mais precária, já que são os últimos a conseguir trabalhos formais e os primeiros a perde-los. Uma alternativa que os países do centro do capital adotaram, foi o chamado Terceiro Setor, que tem o objetivo de absorver uma pequena parcela dos trabalhadores expulsos do mercado de trabalho e os incorporam em uma “economia solidária”, às margens do capital (ANTUNES, 2009, p. 113).

O sentido do trabalho, não só na *Exposição de Motivos*, mas no capitalismo, perde seu sentido ontológico. Antunes explica, partindo dos estudos de Lukács, que o Trabalho tinha originalmente um caráter formador do ser social e “está no *centro do processo de humanização do homem*” (ibid, p. 131, grifos do autor). Inicialmente, o Trabalho se traduzia na relação metabólica entre homem e natureza e eventualmente se desenvolve na práxis social (relações sociais) “também com vistas à produção de valores de uso.” (ibid, p. 139). Esse desenvolvimento significa que o Trabalho em sua forma mais elementar já era fundamental para a interação dinâmica entre os seres humanos. Ainda hoje, o Trabalho tem como característica a sociabilização. No capitalismo, no entanto, na forma do trabalho assalariado assume-se caráter alienante, em que a/o trabalhadora/or se distancia de sua produção por não entendê-la como sua: o trabalho deixa de ser subjetivo e passa a ter um caráter objetivo.

É seguindo essa lógica sobre o tipo de trabalho, que o Estado brasileiro reestrutura pelo pacote de reformas impulsionadas após o golpe, que Mendonça Filho aponta também como um problema o fato de que muitas/os jovens estão fora da escola e adiciona ainda que a falta de escolaridade é prejudicial para os resultados sociais e econômicos do país. Ou seja, o problema indicado não está na exclusão da/o jovem da escola, fato que prejudica o que a UNESCO, em 2004, define como parâmetros do que é ser jovem: ter como meta ser adulto, ter uma trajetória autônoma e emancipada, construir a própria identidade como centralidade em sua vida, se relacionar com outras gerações e ter um processo de socialização entre outros jovens para que juntos possam modelar suas identidades. Sua preocupação com a educação da juventude é voltada para o setor produtivo.

Nesse sentido, é importante avaliar os dados sobre os quais o então Ministro se refere no documento. Silva (2020, p. 280) aponta que a obrigatoriedade escolar na faixa etária entre 15 e 17 anos é apenas estabelecida em 2009, quando há um esforço em direção à universalização da última etapa do ensino básico. Anteriormente a isso, entre 1991 e 2004, a autora afirma que houve um aumento nas matrículas do Ensino Médio, seguida por uma estagnação até 2014 quando começou o seu decréscimo.

Entretanto, Silva revela que a queda nas matrículas, na verdade, se concentra na faixa de estudantes com 18 anos ou mais e que, ao contrário, a faixa etária dos 15 aos 17 anos estaria se matriculando progressivamente mais na etapa correta do ciclo escolar, um fenômeno que Vinão (apud SILVA, 2020) chama de “inclusão”, ou seja: o acesso de uma população a um ciclo ou tipo de ensino. Este dado se torna ainda mais relevante, quando se leva em conta que em 2016 62.7% dos que estavam na escola, estavam na etapa correta. Apesar disso, Silva observa que o abandono escolar nesse mesmo ano foi expressivo, na casa dos 16%, e ocorreu nas regiões mais pobres do país: Norte e Nordeste e principalmente entre a população jovem preta e parda. O motivo do abandono: a reprovação, geralmente do primeiro, para o segundo ano do Ensino Médio. Ela ainda mostra que, apesar da progressividade – proporção das diferentes classes sociais por nível ou ciclo educacional (VINÃO apud SILVA 2020) – ou seja, o aumento de matrículas por parte da população mais vulnerável, em 2016 somente 44.2% da população jovem mais pobre estava no Ensino Médio.

Tendo isso em vista, podemos perceber que Mendonça Filho, ao enunciar suas primeiras preocupações sobre o modelo educacional no documento, não leva em consideração a parcela da população que se encontra fora da escola ou mesmo os motivos pelos quais as/os jovens a estão deixando, já que o foco da proposta reformista é, até então, o de ter uma educação que forme os jovens para se adaptar ao mercado de trabalho.

As preocupações descritas no documento, seguem não sendo relacionadas de fato aos jovens estudantes, mas a resultados em provas sistematizadas como a Prova Brasil para o Ensino Fundamental e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) para o Ensino Médio, além do fluxo escolar (taxas de aprovação, evasão e abandono), todos estes medidos pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Os parâmetros utilizados não são baseados nas dificuldades e necessidades apresentadas no Brasil, considerando as particularidades de cada região, mas sim determinadas a partir dos 20 melhores resultados internacionais dos países participantes da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) na prova PISA (Programme for International Student Assessment), compatível com o SAEB.

Mendonça Filho apresenta o problema do rendimento estudantil a partir dos resultados obtidos por essas provas, comparando os resultados de 2015 com os de 1995 nas disciplinas de Português e Matemática: ambos apresentaram queda no desempenho. Ele aponta que, apesar de

nesse período ter-se alcançado a universalização da oferta de matrículas na educação básica (ainda que pouco mais da metade dos jovens de 15 a 17 anos estarem no Ensino Médio, em oposição ao objetivo de universalização), a qualidade do ensino não acompanhou essa tendência. Sua argumentação é focada no fato de que as metas do IDEB (estabelecidas a partir da OCDE) estão longe de serem alcançadas.

As críticas feitas na EM se alinham com a publicação do *Um Ajuste Justo*, documento pedido do Presidente Temer ao Banco Mundial (BM) e publicado em 2017 em que um de seus capítulos trata, principalmente, do financiamento da educação brasileira. Entretanto, o documento, como aponta Amaral (2017) que em seu cunho economicista, ignora as peculiaridades do Brasil em relação a desigualdade social e apresenta erros conceituais e afirmações que não podem ser comprovadas.

Por exemplo: apesar do que diz o documento oficial produzido pelo BM, o Brasil está longe de investir em educação como os países da OCDE, seja no gasto por matrícula dos estudantes da escola básica, ou nos valores aplicados nos estudantes ao longo da trajetória escolar (*Education Glance*, 2016, apud AMARAL). Ou ainda, o fato de que ao alegar uma ineficiência nos gastos com a educação brasileira, considera-se apenas o resultado do PISA em relação ao recursos financeiros alocados para a educação básica, desconsiderando questões de infraestrutura escolar, desigualdades socioeconômicas e baixa remuneração dos professores (outro ponto que o documento toca, mas apresenta conclusões que não condizem com a realidade: o salário dos professores brasileiros, longe de estar próximo aos dos professores dos países da OCDE, é um dos mais baixos do mundo, de acordo com a tabela do *Education Glance* de 2016 apresentado no texto de Amaral).

É apenas na metade da *Exposição de Motivos* que o então Ministro se preocupa em apontar o que se entende como a raiz do problema da educação o modelo de ensino brasileiro, as 13 disciplinas obrigatórias seriam a razão do atraso das/os estudantes e que “não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências” (EM nº 00084/2016). O documento, no entanto, não esclarece o que são essas habilidades e competências desejadas e a legislação brasileira tem interpretações vagas .

Já em 1998, junto com a vinculação das demandas do mercado de trabalho ao currículo do Ensino Médio, propôs-se um currículo baseado nas competências e habilidades no DCNEM. Porém, da mesma forma, o documento não esclarece o que são as competências que devem ser alcançadas, pelo contrário: é uma noção vaga, (“competências cognitivas”, “competências básicas”, “competências comuns”, “competências e habilidades” ou somente “competências”) e que sequer há a preocupação em apresentar um referencial teórico ou que se explique o que elas são. Em 1999, a publicação dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) organiza as áreas de estudo/disciplinas definindo certas competências e habilidades a serem atingidas. São desejáveis



na formação do jovem estudante o alcance de “competências básicas”, “competências cognitivas”, “competências necessárias” à integração na sociedade, “competências desejáveis” para o desenvolvimento humano, “competências exigidas” para ser cidadão.

Nesse documento, entretanto, ao contrário do DCNEM e da *Exposição de Motivos* que estamos estudando, se contextualiza o esperado dos jovens:

capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (PCNEM, 1999)

Ou seja, busca-se formar a/o estudante para que ela/ele se adapte totalmente ao mercado de trabalho cada vez mais precarizado (flexível) e informal, tendência que continua na *Exposição de Motivos* e conseqüentemente na BNCC, que traz competências específicas apenas para as disciplinas de Português e Matemática, visto que as outras passam a ser categorizadas em áreas de conhecimento, com competências generalizadas, um modelo que se assemelha ao que existia no país durante a Ditadura Civil Militar.

É importante ressaltar também, que apesar de documentos como o DCNEM e os PCNEM serem de âmbito nacional e de suas proposições estarem ligadas diretamente ao mundo do trabalho, não só esses documentos não eram obrigatórios, ao contrário da nova BNCC, mas a lógica pedagógica do trabalho nos documentos era outra. Quando foram escritos, no final dos anos 1990, o mundo do trabalho passava por uma revolução técnico-industrial e pela “revolução informática” e por isso, houve mudanças no currículo escolar para se adaptar às novas mudanças do mercado de trabalho e as transformações do processo produtivo (SILVA, 2003, p. 21). Por outro lado, a BNCC com seu caráter reestruturante pretende mudar, não apenas o currículo, mas a lógica escolar em prol do capital.

Nesta mesma publicação, Silva aponta também que a formação escolar burguesa segue uma lógica de trabalho que reproduz a razão instrumental – baseada em metas e objetivos – focada na adequação e adaptabilidade às demandas do trabalho, o que leva a uma escolarização que é conservadora e conformadora. Isso significa a formação de estudantes que cumpram a função de se incorporar ao processo produtivo e reproduzam a lógica de acúmulo do capital: uma semiformação.

A autora ainda explica que essa formação é administrada, voltada para a lógica do mercado se baseia na noção de competências que se apresenta de forma fluida e com vários significados que se alteram a depender do documento que se estude, o que dificulta sua compreensão e facilita a adequação do discurso oficial em suas proposições e justificativas.

A obrigatoriedade da Reforma do Ensino Médio, entretanto, coloca competências como a adaptabilidade, disposição para aceitar críticas, o “aprender a aprender”, a capacidade de relacionar situações, objetos e fenômenos como parte fundamental do currículo que se volta para a formação dos estudantes para um mundo do trabalho já muito diferente de quando os Parâmetros e Diretrizes curriculares foram inicialmente escritos.

Outra motivação para a reforma, é o ápice da população jovem: na casa dos 50 milhões de habitantes. Isso significa que o investimento em educação seria fundamental para que possa haver a garantia de uma população economicamente ativa, não apenas para impulsionar a economia, mas também pelo crescimento constante da população idosa, nesse sentido então, assegurando a base contributiva. Este é o único argumento no documento, até então, que ativamente mostra preocupação não exclusivamente com a economia, mas com alguma parcela da população.

A preocupação que se faz presente nos seguintes argumentos novamente se volta à inserção da/o jovem no mercado de trabalho. Enquanto a alta porcentagem de jovens fora da escola é um problema legítimo, assim como a falta de acesso ao ensino superior, e conseqüentemente a dificuldade de uma boa colocação no mercado de trabalho (pensando nas condições propostas pela UNESCO para uma vivência plena da juventude), a motivação por trás da mudança no sistema educativo é econômica: alinhada às recomendações do Banco Mundial e da Unicef (Fundo das Nações Unidas para Infância).

O Banco Mundial tem uma grande influência na política de seus países membros, já que financia projetos sociais e econômicos relacionados por exemplo à pobreza, mudança climática, gênero, saúde e é claro, educação. Isso quer dizer que a direção tomada na política interna dos países se relaciona diretamente com as proposições do BM. A reforma do Ensino Médio foi financiada pelo capital internacional: em março de 2017 o Ministro Mendonça Filho apresentou o novo Ensino Médio para os representantes do BM em Washington. Em novembro de 2018 o MEC teve acesso a 40 milhões de dólares, parte de um empréstimo de 250 milhões de dólares autorizado a ser feito com o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento) para ser usado na implementação do Ensino Médio em tempo integral.

Outra justificativa do documento é o “retrocesso” do Brasil em relação a outros países no que se trata do currículo. A proposta dos itinerários formativos se apresenta quase como uma revolução na educação brasileira, por tornar o Ensino Médio “flexível” e criar a opção do ensino técnico como um dos itinerários. Entretanto, essa política se assemelha à reforma da LDB de 1971 durante a Ditadura Militar em que o ensino técnico e profissionalizante passou a ser compulsório. A tática elitista tinha como objetivo formar mão de obra minimamente qualificada que pudesse facilmente entrar e se adequar ao mercado de trabalho e que não sentisse a necessidade de cursar o

ensino superior. Outro ponto em comum é que as disciplinas de Sociologia e Filosofia, apesar de não terem sido extintas, já não são mais obrigatórias no Ensino Médio.

Apesar das diferenças, principalmente no que diz respeito ao ensino superior, a criação do ensino técnico e profissionalizante aliado com a proposta de extensão da carga horária do Ensino Médio com o objetivo de implantar o ensino em tempo integral e a não-obrigatoriedade (listada na Lei nº 13.415/2017) da oferta de todos os itinerários pelas escolas mostram o caráter elitista da Reforma.

Mészáros discute, em *Educação Para Além do Capital*, como na lógica capitalista do modo de produção em oposição a se fazer uma grande mudança social para ser acompanhada da educação, o que se faz são meros ajustes dentro dessa lógica - reformas, que mantém inalteradas as bases nas quais a sociedade se funda. Tais reformas, ele afirma, mesmo que em suas versões mais utópicas, não deixam de lado sua função inicial: manter o status quo da classe dominante.

O autor entende que as reformas jamais seriam o suficiente para que alguma mudança pudesse de fato acontecer, porque o sistema metabólico do capital não pode ser reformado sem que perca sua característica de dominação como modo de produção universal. As reformas educacionais no capitalismo, não são feitas para, ou muito menos capazes, de eliminar os fundamentos antagônicos da sociedade de classes, ou seja: “Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa.” (MÉSZÁROS, 2005, p. 25 ).

É possível perceber como a reforma proposta em 2016 se encaixa nessas características propostas por Mészáros, principalmente quando se leva em consideração que as justificativas propostas no documento tinham em geral, uma lógica completamente voltada para ajustes na educação para a formação de jovens que fossem adaptáveis e até de certa forma acostumados (pensando nas competências e habilidades propostas nos documentos que guiam a educação brasileira) as rápidas mudanças do mercado de trabalho e a sua instabilidade promovida pelo modelo neoliberal.

O autor discute sobre a importância da educação para o capital, salientando que, historicamente, ela não apenas foi utilizada como um mecanismo de legitimação e reprodução do modelo de produção capitalista e dos interesses das classes dominantes, mas também como ferramenta para a formação da classe operária para o trabalho. Hoje, essa percepção sobre a educação se exacerba quando se coloca em perspectiva as novas políticas educacionais aprovadas, que seguiram a *Exposição de Motivos* e que têm como prioridade, não uma formação humana e completa, mas fragmentada e focada no crescimento econômico.

A lógica da escola se volta para a formação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Trabalho, que com a crescente do neoliberalismo se mostra cada vez mais precarizado,

descentralizado e com uma crescente informalidade e que no capitalismo perde seu sentido ontológico, de formação e de trocas entre a natureza e os seres humanos.

Frigotto (2001) faz uma crítica em relação às legislações voltadas para a Educação Profissional que estaria subordinada ao capital, objetivando formar o que ele chama de um “cidadão mínimo”, com uma formação fragmentada e que não dá ao estudante a capacidade de análise e reação, o formando para que seja “apenas um mero “empregável” disponível no mercado de trabalho” (2001, p. 10). Em 2021, essa lógica abarca toda a educação.

#### 4. Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal esclarecer a quais valores a reforma do Ensino Médio, e portanto, a *Exposição de Motivos*, corresponde. A análise histórica do Estado como instituição da classe dominante nos permite compreender de quem são os interesses e quem se beneficia com as propostas de reestruturação escolar: a burguesia empresarial. O contexto do crescimento do neoliberalismo no Brasil desde a década de 1980 mostra a tendência econômica e ideológica que permeia o Estado. A conjuntura política brasileira na época do envio da proposta da *Exposição de Motivos*, é única: o golpe realizado contra a ex-Presidenta Dilma aconteceu poucos meses antes, no resultado do processo de crescimento da extrema-direita no país.

Os objetivos da proposta, como pudemos perceber, são majoritariamente de cunho econômico, colocando em segundo plano as necessidades dos estudantes em prol do crescimento econômico da classe dominante, visando formar o estudante como um trabalhador maleável e adaptável ao mercado de trabalho que como Antunes (2009) assinala, cada vez mais se caracteriza pela precariedade nos modelos de *part time*, contratações temporárias, terceirização e informalidade, além da desestruturação dos direitos trabalhistas.

Tendo em vista que o que se está propondo, é uma escola fragmentada (que coíbe uma formação completa e básica, mantendo o acesso à todas as disciplinas em prol de formar estudantes que saibam Português, Inglês e Matemática – o básico para o trabalho – e separar as áreas de conhecimento em itinerários que não são obrigatoriamente de acesso universal), que tem como fundamento teórico a noção das competências já presente em documentos educacionais anteriores, mas nunca em caráter obrigatório e que no documento se traduz como “uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (EM 00084/MEC/2016).

Seu caráter é também excludente e em certo nível contraditório, visto que aponta como objetivo também a expansão da carga-horária o que dificulta a permanência na escola dos jovens

que necessitam trabalhar, enquanto uma das críticas no documento é o fato de que não se alcançou a universalização do Ensino Médio com as antigas políticas propostas.

A *Exposição de Motivos* (e conseqüentemente a Reforma do Ensino Médio) está alinhada com o documento escrito pelo Banco Mundial a pedido de Michel Temer: *Um Ajuste Justo*. Seu cunho é econômico, ignora as particularidades regionais do Brasil e as desigualdades que enfrentam, atribui-se um rendimento escolar não satisfatório no PISA (ao não alcançar os níveis desejados, similares aos países da OCDE) aos professores, enquanto apesar do que afirma o documento, oferece-se um dos menores salários do mundo e um dos menores investimentos do mundo na educação básica pública. Fica claro para quem essas políticas *não* foram feitas: para o jovem pobre e periférico, que estuda em uma escola pública com poucos professores e pouco investimento (AMARAL, 2017) e que precisa trabalhar para ajudar o sustento familiar ou tem como trabalho não remunerado o cuidado com a casa e a família, no caso de mais de 20% das jovens mulheres entre 15 e 29 anos (PNAD, 2019).

O documento é a representação de como o Estado responde aos interesses da classe dominante: seu caráter reestruturante é desenhado pelas necessidades de uma burguesia empresarial que, por um lado, avança na desestruturação do trabalho e dos direitos trabalhistas e por outro tira a autonomia da escola e fossiliza o acesso a um conhecimento geral e básico enquanto muda o eixo de aprendizado para a lógica mercantil e produtiva, deixando de lado o caráter formativo crítico da escola. Tendo isso em mente, cabe a nós professores resistir à imposição dos valores da classe dominante dentro da escola e se apropriar do currículo para que possam oferecer uma formação tão completa quanto for possível, com o objetivo de formar estudantes que sejam cidadãos críticos e conscientes e que possam promover mudanças na realidade em que vivemos.

## 5. Referências Bibliográficas

AMARAL, N. C. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. 2017. Disponível em: <<https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1/o/ANALISE-CRITICA-BM-2017.pdf>>. Acesso em: 25 de setembro de 2021

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASSESSORIA DE COMUNICAÇÃO SOCIAL: MEC. **MEC inicia conversa sobre financiamento do novo ensino médio**, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/46781-ministerio-da-educacao-busca-financiamento-do-banco-mundial-para-o-novo-ensino-medio>> Acesso em: 27 setembro de 2021

\_\_\_\_\_. **MEC cumpre metas e garante US\$ 40 milhões de empréstimo do Bird para o Novo Ensino Médio**, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/211-noticias/218175739/71321-mec-cumpr-metas-e-garante>>

[us-40-milhoes-de-emprestimo-do-bird-para-o-novo-ensino-medio](#)> Acesso em: 27 setembro de 2021

BALD, Volnei André. **Reforma do Ensino Médio**: resgate histórico e análise de posicionamentos a respeito da Lei nº 13.415/17 por meio de revisão de literatura. 2017. Disponível em: <<https://univates.com.br/bdu/bitstream/10737/1868/1/2017VolneiAndreBald.pdf>> acesso em 25 de setembro de 2021

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (BID). **Millennials en América Latina y el Caribe**: ¿trabajar o estudiar?. 2018. Disponível em: <<https://publications.iadb.org/es/millennials-en-america-latina-y-el-caribe-trabajar-o-estudiar>> acesso em: 27 setembro de 2021.

BANCO MUNDIAL (BM). What We Do > Projects > Brasil, 2021. Disponível em: <[https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list?os=0&countryshortname\\_exact=Brazil](https://projects.worldbank.org/en/projects-operations/projects-list?os=0&countryshortname_exact=Brazil)> acesso em:27 setembro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Um ajuste justo**: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil: v. 1. [S. l.]: Banco Mundial, 2017. Síntese.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Exposição de Motivos nº00084/2016/MEC**. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 15 de setembro de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=67781>

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>> acesso em: 27 setembro de 2021

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio - Parte 1**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>> acesso em: 27 setembro de 2021

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **HISTÓRICO DA BNCC**, 2021. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>> acesso em: 27 de setembro de 2021

ENGELS, Friederich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Rio de Janeiro: Best Bolso, 2014, 1ª edição.

FRIGOTTO, Gaudencio. **Educação e Trabalho**: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.19, n.1, p.71-87, jan./jun. 2001

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. Verbete biográfico: JOSÉ MENDONÇA BEZERRA FILHO. Rio de Janeiro, 2009c, disponível em: <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/jose-mendonca-bezerra-filho>>. Acesso em 25 de setembro de 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE DESEMPREGO**, 2021. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>> acesso em: 27 de setembro de 2021

\_\_\_\_\_. PNAD Contínua – Educação 2018. IBGE, 19 de junho de 2019. Disponível em: <[https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com\\_media/ibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_media/ibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf)> Acesso em 27 de setembro de 2021

INEP: MEC **METAS**: O que são as metas de qualidade educacional, 2021. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/ideb/metas>> acesso em: 27 de setembro de 2021

KLIKSBERG, Bernardo. **O contexto da juventude na América Latina e no Caribe: as grandes interrogações**. Tradução Espanhol-Português: Fundação Kellogg. RAP Rio de Janeiro 40(5):909-42, Set./Out. 2006 (2006)

MACIEL, David. **DITADURA MILITAR, TRANSIÇÃO POLÍTICA E HEGEMONIA NEOLIBERAL NO BRASIL**. Calil G. G., Silva G. L., Silva M. A. B. da (Orgs.) Ditadura, Transição e Democracia: estudos sobre a dominação burguesa no Brasil contemporâneo. Porto Alegre, FCM Editora, 2016

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

KRAMER Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares**: Subsídios para uma leitura crítica. Revista Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro/97.

REDE PESSAN. **Olhe Para a Fome**. 2020, Disponível em: <<http://olheparaafome.com.br/>> acesso em: 27 de setembro de 2021

SILVA, Monica Ribeiro da. **Competências: A Pedagogia Do “Novo Ensino Médio”**. Programa De Estudos Pós-Graduados Em Educação: História, Política E Sociedade PUC/SP, São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Ensino Médio Reformado**: perguntas e respostas, tensões e proposições. FEIJÓ, G. V.; SILVA, T. F. (Orgs.). Ensino e Pesquisa em História e Humanidades nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. 1ed. Brasília: Editora do IFB, 2017, v. 1, p. 15-28.

\_\_\_\_\_. **A Bncc Da Reforma Do Ensino Médio**: O Resgate De Um Empoeirado Discurso. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.34, e214130, 2018.

\_\_\_\_\_. **Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil**: o que aconteceu com o Ensino Médio? Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020

VIEIRA, Aiane de Oliveira. **Crise Política E Impeachment**: Uma análise dos efeitos da cobertura midiática na deposição de Dilma Rousseff. Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 4, n. 8, p. 4-26, jul. - dez. 2017