

Ivanderson Pedrosa Leão

**NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: UMA INTERPRETAÇÃO DA REFORMA DO
ENSINO MÉDIO (LEI N. 13.415/2017).**

Artigo de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do grau de Licenciado em Ciências Sociais.

Aprovado em 14 de dezembro de 2018:

**Rosana Soares Campos, Dr^a. (UFSM)
(Presidenta/Orientadora)**

Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira Mourad, Dr^a. (UFSM)

Daniele Rorato Sagrillo, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2018

NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: UMA INTERPRETAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N. 13.415/2017)

NEOLIBERALISM AND EDUCATION: AN INTERPRETATION OF THE SENIOR HIGH SCHOOL REFORM (LAW NUMBER 13.415/2017)

Ivanderon Pedroso Leão¹, Rosana Soares Campos²

RESUMO:

O presente trabalho analisa a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) buscando compreender sua atuação enquanto operacionalização da doutrina neoliberal na área da educação. Nesse sentido, foram analisadas as correntes teóricas mais influentes da doutrina neoliberal, as perspectivas críticas a essa ideologia e as principais reformas educacionais brasileiras no século XX. A partir de uma análise de conteúdo, articulando as categorias “efeito lateral”, “monopólio técnico”, “flexibilização” e “ideologia da profissionalização”, pode-se compreender o lugar histórico da reforma, seus objetivos e a relação da educação de nível médio com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho numa economia neoliberal. A Reforma baseada no pretexto da crise do Ensino Médio aparece como instrumento que acirra a desigualdade em relação ao acesso à educação de qualidade, associando a educação pública à formação técnica e profissional através de um currículo flexível e “moderno”, preocupado em atingir índices de desenvolvimento econômico.

Palavras-chave: Educação; Neoliberalismo; Reforma do Ensino Médio.

ABSTRACT:

This work analyses Senior High School amends (law number 13.415/2017) trying to understand its acting while bringing about neoliberal doctrines in education areas. Thus, the most influent theoretical currents of the neoliberal doctrines were analyzed and also the critical perspectives to this ideology. Through an analysis of the content, articulating the categories “collateral effect”, “technical monopoly”, “flexibility” and “professional ideology” we are able to understand the historical place of the amend, its aims and the relation of the education in high school with the making up of manual work for the working market in a neoliberal economy. The amend based upon High School crisis pretext shows up as a tool that incites inequality related to the access to qualified education, associating public education to technical and professional graduation by a flexible and “modern” curriculum, worried in reaching economic development rates.

Keywords: Education; Neoliberalism; Amends to Senior High School.

¹ Licenciando em Ciências Sociais, autor, Centro de Ciências Sociais e Humanas (UFSM).

² Professora CCSH/UFSM, orientadora, Doutora em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, entre outros aspectos, pode ser caracterizada a partir da diferenciação de formação entre estudantes do sistema público e privado e pela falta de democratização no acesso ao Ensino Superior. Dentre os diversos papéis da educação, a erradicação da desigualdade apresenta-se como o mais importante na sociedade. Nesse sentido, é necessária uma escola que ofereça oportunidades iguais para a formação dos estudantes, possibilite a continuidade dos estudos no Ensino Superior e prepare para o acesso ao mundo do trabalho. Em meio às dificuldades encontradas no cenário educacional brasileiro, uma reforma dos sistemas de ensino³ pode ser importante para revitalizar e ampliar a educação de qualidade para todos.

Em 2017, o Ministério da Educação, utilizando-se do discurso de solução a uma crise do Ensino Médio impôs uma reforma. A crise era composta por fatores relacionados ao não atendimento da função social da LDB de 1996 – ou seja, o não aprofundamento dos estudos, a dificuldade de formar indivíduos autônomos e capazes de intervir e transformar a realidade – baixo desempenho nos índices educacionais adotados para verificar o nível da educação no país, rigidez curricular e formação de estudantes que não encontram colocação no mercado de trabalho. Todavia, no contexto de acirramento de políticas neoliberalizantes, as alterações no modelo de educação apresentam-se como viabilizadoras de uma lógica de flexibilização e profissionalização do currículo⁴ escolar. O neoliberalismo possui como objetivo principal reduzir a intervenção do Estado nas relações sociais, seja entre os indivíduos e as instituições, seja entre os próprios indivíduos, sob o pretexto de garantir a liberdade individual e o desenvolvimento econômico nos parâmetros capitalistas. As desregulamentações são facilmente identificadas nas relações trabalhistas, no caso brasileiro, através da Reforma Trabalhista (Lei 13.467/2017), mas também em outras esferas da sociedade, por exemplo, na educação, objeto de análise desse trabalho. O “novo” modelo de Ensino Médio busca resolver os problemas educacionais sem mexer na estrutura, permanecendo os mesmos obstáculos a

³ Conforme Saviani (1999), sistema de ensino denota um conjunto de atividades cumpridas em busca de determinada finalidade prevista. Dessa forma, o sistema de ensino obedece a normas próprias ou comuns em prol do atendimento das demandas relacionadas à educação. Conforme a LDB/1996, cabe aos municípios instituírem os seus sistemas de ensino, integrar-se ao estadual ou compor com o estado, a partir do próprio território, um sistema único de educação básica (SAVIANI, 1999).

⁴ A discussão relacionada ao “currículo” é complexa e merece uma abordagem específica. No entanto, buscando pontuar a noção empregada neste trabalho, pode-se apontar, segundo Ribeiro (2017), que a noção de currículo está centrada na sua relação com o conhecimento. Silva, na obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” (2010) organiza a vasta temática a partir da classificação entre teorias tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo.

uma educação inclusiva e igualitária: professores com condições de trabalho precárias, formação deficitária, violência escolar, dificuldade de acesso ao ensino e a desigualdade na formação dos estudantes.

A Reforma do Ensino Médio, institucionalizada pela Lei 13.415/2017, apresenta diretrizes para uma ampla reforma escolar, alterando as legislações educacionais anteriores, na intenção de fomentar a implantação de escolas de tempo integral. A dilatação da carga horária das escolas de Ensino Médio e o tempo integral de ensino, no entanto, aparecem à margem da legislação. Dessa forma, evidencia-se uma política de flexibilização do currículo escolar, desobrigando a maioria das matérias curriculares, abrindo espaço para uma trajetória formativa que seja elegível pelos estudantes. Além disso, a normativa busca ampliar a relação entre a escola e mercado de trabalho, possibilitando “uma formação técnica e profissional”, supervalorizando a experiência do trabalho, dentro e fora do ambiente educacional, como formação de estudantes do nível médio. No contexto da implantação da reforma e do conteúdo dos seus documentos oficiais, o presente trabalho baseia-se no seguinte problema: como a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) atua enquanto operacionalização da doutrina neoliberal na área da educação?

Buscando possíveis respostas a essa questão de pesquisa, este trabalho orientou-se teoricamente pelo conceito matriz neoliberalismo e seus desdobramentos na educação. O método utilizado foi análise de conteúdo (BARDIN, 2016), aplicado aos documentos referentes ao processo de reforma do ensino: a proposição de medida provisória (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), a Medida Provisória n. 746/2016 e a Lei n. 13.415/2017, permitindo, desse modo, verificar a operacionalização das categorias “efeito lateral”, “monopólio técnico”, “flexibilização” e “ideologia da profissionalização” no processo de formalização de uma educação neoliberal de cunho profissionalizante, que flexibiliza o currículo escolar, fomentando o ensino técnico e profissional na educação de nível médio.

O estudo desenvolve-se em três tópicos: no primeiro, encontra-se a articulação conceitual necessária para enquadrar o objeto analisado na concepção neoliberal de sociedade, educação e indivíduo, em contraposição às críticas a essa doutrina política. Após a formulação conceitual, apresenta-se um breve apanhado histórico das principais reformas educacionais brasileiras. Por fim, a análise empírica do conteúdo inerente à reforma possibilita observar a operacionalização do conceito de neoliberalismo nos ditames da reorganização da educação brasileira de nível médio; e evidenciá-lo como uma “racionalidade política” (LAVALL, 2004)

que só conseguirá se estabelecer enquanto instituição concreta moldando indivíduos e sociedade.

1. NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

O primeiro tópico deste trabalho divide-se em duas partes. Na primeira, será apresentada a doutrina neoliberal, sua formulação enquanto política econômica e as críticas direcionadas às construções teóricas neoliberais (1.1). Na segunda parte, discorre-se sobre a noção de educação nessa doutrina e apresentam-se alguns apontamentos críticos a essa concepção de educação (1.2), servindo de subsídio para a análise de conteúdo da proposição de medida provisória (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), a Medida Provisória n. 746/2016 e a Lei n. 13.415/2017 no último tópico do trabalho.

1.1 Neoliberalismo: do conceito à operacionalização e sua crítica.

A doutrina Neoliberal possui um desenvolvimento marcado pela sua relação com o Liberalismo e as instituições democráticas. Seu fortalecimento ocorreu sob a influência direta da Escola Austríaca e da Escola de Chicago, cuja reunião de intelectuais realizou a tarefa de organizar e afinar o pensamento Neoliberal, buscando sua inserção nas políticas econômicas. Tais políticas foram inicialmente empregadas como reação ao Estado de Bem-Estar e às estratégias econômicas keynesianas⁵, fomentando uma economia marcada pela competição e pela liberdade de mercado.

A compreensão dessa doutrina depende de uma breve introdução aos princípios do Liberalismo. Este conceito, de difícil definição, segundo Mateucci (2010), manifestou-se em períodos históricos e regiões diferentes, adequando-se a demandas específicas. Todavia, o Liberalismo, enquanto política da moderna tradição ocidental consolidou-se hegemonicamente contra as formas absolutistas de Estado, estimulando as instituições representativas e a autonomia da sociedade civil enquanto espaço econômico e cultural. A defesa do indivíduo contra o poder do Estado, ou da sociedade, surge como importante bandeira ético-política do Liberalismo (MATEUCCI, 2010). No contexto da emancipação do ideário liberal, John Locke, em *Second Treatise of Government* (1690), apontou os princípios essenciais da doutrina. O Estado deveria, enquanto associação de indivíduos independentes,

⁵ A terminologia associada ao keynesianismo, política econômica atribuída ao economista britânico John Maynard Keynes (1883-1946), será analisada a seguir.

facilitar os projetos de vida dos seus associados, assegurando, através do governo e de suas formas jurídicas, a inviolabilidade de uma esfera de escolhas privadas – consciência, opinião e valores familiares – garantindo a ordem e protegendo a propriedade, compreendida como a noção de vida, liberdade e posses. Logo, o reconhecimento do desejo individual desponta como preceito básico do Liberalismo (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

Até início do século XX, os ideais liberais pareciam estabelecer alicerces nos campos da economia e da política. Mas com a crise de 1929, o capitalismo de mercado é colocado em xeque e o Estado é apresentado como a instituição “promotora” do equilíbrio entre os interesses da sociedade e do mercado. As medidas apresentadas pelo economista John Maynard Keynes para reduzir a crise daquela época e preservar o capitalismo do descompasso causado pelo controle do mercado, incentivava o governo a direcionar a tributação – arrecadar e emprestar dinheiro – fomentando um papel socioeconômico ao Estado. Esse caráter intervencionista das políticas econômicas inaugurou o Estado de Bem-Estar (HUNT, 1987).

No contexto das políticas de bem-estar, segundo Harvey (2007), o Estado deveria viabilizar as demandas sociais dos cidadãos, por vezes, substituindo os ajustes “orgânicos” do mercado. Dessa forma, as políticas fiscais e monetárias keynesianas foram amplamente aplicadas visando frear os ciclos econômicos e promover uma maior empregabilidade.

É nesse contexto que o neoliberalismo (liberal-conservadorismo) surge como uma reação às medidas econômicas do Estado de Bem-Estar. Segundo a crítica neoliberal, os mecanismos de bem-estar prescindiram de um grande aparato de entidades e agências burocráticas, retirando da sociedade civil, das famílias e associações, o papel de administrarem a vida dos cidadãos, transferindo-o ao Estado (MATTEUCCI, 2010). Este, por sua vez, assume uma função muito diferente daquela tradicionalmente outorgada, deixa de garantir a manutenção da lei e da ordem, tutelando a seguridade social dos indivíduos, assumindo um caráter paternalista. A reversão desse cenário depende da retomada do papel do Estado como garantidor da lei e da ordem, deixando para o mercado e para a sociedade civil, a organização dos próprios interesses e anseios políticos (MATTEUCCI, 2010).

Nos primórdios do desenvolvimento do ideário neoliberal, a Sociedade de *Mont Pèlerin* (1947) foi um espaço pioneiro da articulação da doutrina. Segundo Anderson (1995), o neoliberalismo surgiu como uma resposta teórica e política ao estado intervencionista e de bem-estar. A Sociedade, liderada por Hayek, uma espécie de franco-maçonomia neoliberal, tornou-se uma organização dedicada a “[...] combater o keynesianismo e o solidarismo reinantes e preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro” (ANDERSON, 1995, p.9). Em meados do século XX, as escolas Austríacas e de Chicago

capitanearam, cada uma ao seu modo, o desenvolvimento da doutrina ao redor do mundo. Seus representantes redefiniram as noções de liberdade individual e de mercado, inaugurando uma nova fase do modo de produção capitalista.

Em Viena, em meados do século XX, a Escola Austríaca ganha destaque rivalizando com a corrente econômica keynesiana. Elaborou um ponto de vista menos flexível no âmbito subjetivista da economia, focando nas questões relativas à demanda, deixando de lado os problemas de produção e criação de riqueza (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996). Dessa forma, os processos de decisões individuais atrelados a diversas incertezas e a ligação dessas decisões à conformação de uma complexa rede de relações, ordenaria o mercado. Tal vertente de pensamento se relaciona com o individualismo metodológico e político, preocupa-se com a natureza dos processos de mercado, impulsionados pela concorrência e pelo empreendedorismo (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

Segundo Hayek (1994), importante representante da Escola Austríaca, a liberdade suprimiu todos os obstáculos para que os indivíduos do século XIX atendessem grande parte dos seus desejos, elevando o padrão de vida da sociedade, revelando suas mazelas intoleráveis, mas beneficiando todas as classes com o progresso em geral. O efeito do progresso encontra-se na “[...] nova consciência de poder sobre o próprio destino, a convicção das infinitas possibilidades de melhorar a própria sorte, adquiridas pelo homem em virtude do sucesso já alcançado” (HAYEK, 1994, p. 43).

Dessa forma, conforme Hayek (1994), a liberdade é a condição em que a coerção exercida pela sociedade contra o indivíduo encontra-se reduzida tanto quanto possível. A liberdade individual representa a independência da vontade arbitrária dos mandamentos dos outros, é uma relação do ser humano para com o seu semelhante, infringida somente pela coerção. A coerção anula o indivíduo enquanto ser pensante e que pondera as suas decisões; ela não pode ser totalmente evitada, ficando ao Estado o monopólio da coerção justamente para evitá-la nas relações entre os indivíduos, protegendo a esfera privada para os sujeitos usufruírem da liberdade (HAYEK, 1994). E essa liberdade deveria ser preservada no século XX, em contraposição a doutrinas que pregavam a intervenção institucional como solução para a vida em sociedade.

Em contexto um pouco diverso, a Escola de Chicago surgiu diferenciando-se pela ênfase aos mercados livres, cujas diretrizes asseguravam que a economia refere-se ao mercado de trocas competitivo composto por indivíduos bem informados buscando maximizar sua utilidade. Numa sociedade regida pela liberdade de mercado, eles extrairiam o máximo proveito de seus recursos sem privar os demais. O governo não pode tomar parte no mercado

e o comportamento do nível de preços e a estabilidade da produção é diretamente influenciada pela quantidade de dinheiro circulante (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996).

Conforme Friedman (1985), referência importante da Escola de Chicago, no capitalismo competitivo, decorrente da organização da atividade econômica pela operação da empresa privada num mercado livre, a liberdade política é condição necessária. A liberdade é o objetivo último e o indivíduo é a entidade principal da sociedade. Nessa sociedade dedicada à liberdade política e econômica, o governo deve desempenhar o papel de organizá-la, determinando as “regras do jogo”. A organização econômica desempenha um duplo papel na promoção da sociedade livre, pois assegura a liberdade num sentido mais amplo, sendo um fim em si própria, e um instrumento necessário para a liberdade política (FRIEDMAN, 1985).

O capitalismo competitivo, na perspectiva de Friedman (1985), através de um modelo de sociedade não coercitivo, empregaria a impessoalidade do mercado no combate à desigualdade enfrentada pelas minorias. Os meios adequados ao liberalismo para atingir seus fins são a discussão livre e a cooperação voluntária, considerando inadequada qualquer forma de coerção. Através da discussão livre e completa, atinge-se a unanimidade entre indivíduos responsáveis. Nesse sentido, o papel do mercado, para Friedman (1985, p. 29) “[...] é o de permitir unanimidade sem conformidade e ser um sistema de efetiva representação proporcional”. A unanimidade é um ideal difícil de ser alcançado, por isso, não se pode abrir mão da maioria e de seus diferentes tipos para tratar de temas importantes para a sociedade. Tais majorias foram obtidas através de um consenso essencial para aceitá-los. Nesse sentido, algumas áreas não podem ser tratadas em termos de mercado, mas apenas pelo canal da política. Para Friedman (1985), os papéis básicos de um governo na sociedade são a manutenção da lei e da ordem, evitando a coerção de um indivíduo por outro, execução de contratos estabelecidos voluntariamente, definição dos direitos de propriedade e o fornecimento da estrutura monetária.

Na contraposição a esse modelo, o geógrafo David Harvey (2007) faz uma crítica ao conceito de liberdade adotado pelas correntes neoliberais. Segundo ele, o conceito de liberdade ganhou dois significados contraditórios. Um bom e outro ruim: a liberdade de produzir ganhos para a comunidade, de garantir o emprego das tecnologias para o benefício público e a liberdade para explorar os semelhantes. O tipo de liberdade defendida pelos neoliberais diz respeito apenas às elites e sua concentração de renda (HARVEY, 2007). Segundo ele, a retórica neoliberal, enfatizando as liberdades individuais, tem o poder de separar os movimentos sociais. O neoliberalismo cooptou as demandas dos movimentos contra o Estado, possibilitando ao mercado e aos capitalistas a desregulamentação das

políticas estatais (Harvey, 2007). Na mesma direção, Atílio Boron (2016) afirma que a força dos movimentos de trabalhadores precisa ser domesticada, para que o modelo seja implantado. Dessa forma, os salários caem juntamente com o nível de vida das classes populares. O controle das reivindicações das classes aplacadas pelas condutas neoliberais se dá pela repressão do mesmo estado não intervencionista.

A construção da doutrina neoliberal e a implantação de suas políticas econômicas estão alicerçadas num discurso que o coloca em evidência na sociedade capitalista. Segundo Harvey (2007), a construção do senso comum ocorre por práticas culturais e sociais reiteradas, podendo ser empregada para confundir e ofuscar problemas sociais profundos, mobilizando valores tradicionais para mascarar a realidade. A palavra “liberdade” foi empregada nesse sentido para construí-la enquanto valor intocável.

No sentido da construção do neoliberalismo enquanto discurso, Anderson (1995) afirma que a doutrina apresentou um êxito político e ideológico que seus pioneiros não teriam imaginado. A sua hegemonia está explícita na apresentação de uma estratégia que representa, segundo o próprio discurso, o único caminho. Não existem alternativas para seus princípios e que devem adaptar-se às normas do mercado. “Trata-se de uma doutrina”, segundo ele (ANDERSON, 1995, p.22) “coerente, autoconsciente, militante, lucidamente decidida [*sic*] a transformar todo o mundo à sua imagem, em sua ambição estrutural e sua extensão internacional”.

A concepção neoliberal vê a sociedade como uma grande empresa formada por empresas menores, conforme Dardot e Laval (2016). Esse novo modelo de sociedade implica num novo ser humano, o indivíduo neoliberal caracterizado pela competitividade. Além disso, o individualismo neoliberal é marcado pelo contrato como medida das relações humanas nesse sistema. Através do contrato, indivíduos se responsabilizam de maneira voluntária e livre em relações marcadas pela mercantilização e o apagamento de formas simbólicas de reciprocidade (DARDOT; LAVAL, 2016).

Conforme os autores, esse novo sujeito, “o sujeito empresarial”, “sujeito neoliberal” ou “neossujeito”, é homogeneizado pelo discurso do ser humano em torno da figura da empresa. Um sujeito unitário, que deve estar envolvido por inteiro na atividade que se exige que cumpra. O neoliberalismo atua sob uma racionalidade que depende do sujeito que “[...] se conduza realmente como uma entidade em competição e que, por isso, deve maximizar seus resultados, expondo-se a riscos e assumindo inteira responsabilidade por eventuais fracassos” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.328). Esses sujeitos tornam-se paulatinamente mais dependentes de seus empregadores, a corrosão dos seus direitos os coloca como mercadorias,

dispostas a assumirem formas de emprego provisórias, precárias e temporárias (DARDOT; LAVAL, 2016).

A formação do sujeito neoliberal corresponde, segundo Dardot e Laval (2016), a uma concepção do indivíduo como empresa de si mesmo, atendente a um *ethos* de autovalorização. Nesse sentido, o trabalho é concebido como espaço de liberdade, exigindo do indivíduo a superação do trabalho assalariado, transformando-o em empresa de si mesmo.

A responsabilidade do indivíduo pela valorização de seu trabalho no mercado tornou-se um princípio absoluto. Essa relação de cada um com o valor do seu trabalho é ‘objeto de gestão, investimento e desenvolvimento num mercado de trabalho aberto e cada vez mais mundial’. Em outras palavras, como o trabalho se tornou um ‘produto’ cujo valor mercantil pode ser medido de forma cada vez mais precisa, chegou a hora de substituir o contrato salarial por uma relação contratual entre ‘empresas de si mesmo’ (DARDOT, LAVAL, 2016, p. 335).

Todo o sujeito sob o neoliberalismo torna-se empreendedor no momento em que se pergunta o que quer fazer da vida. A empresa de si constitui um processo educativo que legitima aqueles bem-sucedidos na carreira e na vida sob a ótica neoliberal. A transformação do sujeito joga o peso da complexidade e da competição sobre o indivíduo. Para os autores, tal transformação “[...] consiste em fabricar para si mesmo um eu produtivo, que exige sempre mais de si mesmo e cuja autoestima cresce, paradoxalmente, com a insatisfação que sente por desempenhos passados” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.344-345).

As escolhas do sujeito neoliberal, segundo essa lógica, dependem apenas dele. Esse sujeito vive na incerteza. Os riscos das escolhas supostamente individuais devem ser administrados pelo indivíduo, o qual conta com cada vez menos “mecanismos públicos de solidariedade” e assistência social. De maneira radical, a individualização transforma as crises sociais e as desigualdades em responsabilidades individuais. O indivíduo aspira controlar o curso da sua vida e tem todos os custos de suas decisões colocados por sua própria conta, segundo a lógica neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016).

A doutrina neoliberal coloca o peso da produção de riqueza e da liberdade individual sobre todas as esferas da sociedade. Sob essa ótica, a educação aparece como instrumento de construção do “sujeito neoliberal”, inserido numa sociedade com relações flexibilizadas, afastadas da regulamentação do Estado, mas atreladas aos desmandos de uma economia de livre mercado. A escola aparece como a antessala da fábrica e a educação como um investimento em mão de obra em potencial. A educação, nos projetos neoliberais, pode ser interpretada como o último, talvez necessário, suspiro do Estado. Quanto maior o adestramento da força de trabalho, dentro da ótica produtiva e da liberdade individual, maior o sucesso de uma economia desregulamentada, com direitos mínimos e obrigações máximas.

1.2 O papel da educação sob as políticas neoliberais.

A partir da ótica neoliberal de sociedade, pautada pelos arranjos do livre mercado, a educação apresenta um papel estratégico, pois se encontra vinculada aos resquícios do estado numa sociedade competitiva, segundo Friedman (1985). Dessa forma, o autor demonstra as situações em que o governo pode conduzir a educação buscando atender aos anseios da sociedade capitalista. Segundo ele, a interferência do Estado nessa área está restrita às possibilidades do “efeito lateral” e do “monopólio técnico” da educação, as quais serão abordadas a seguir.

A sociedade democrática e estável depende de um grau mínimo de alfabetização, conhecimento e aceitação de um conjunto de valores, objetivos alcançados pela educação. O “efeito lateral” da educação encontra-se na medida em que é impossível verificar o grau de benefício das pessoas afetadas por ela. Não é possível identificar os indivíduos que usufruem da educação e taxá-los por esse serviço. Assim, deveria ser exigido que cada criança recebesse um grau mínimo de educação, o que nem sempre pode ser exigido da família, unidade social básica da sociedade, que comumente não pode arcar com os custos (FRIEDMAN, 1985).

O subsídio governamental, tanto nos níveis mínimos de educação, quanto nos níveis técnicos, são justificados pelo “efeito lateral” da educação, gerando ganhos importantes: a garantia do mínimo educacional exigido e a instrução adicional, provendo melhores lideranças políticas e sociais. “O argumento qualitativo dos ‘efeitos laterais’ não determina evidentemente o tipo específico de instrução que deve ser subvencionado e em que quantidade” (FRIEDMAN, 1985, p. 85). Para o autor, tanto um nível mínimo de educação quanto o funcionamento da instrução pelo Estado podem ser justificadas pelos “efeitos laterais” da instrução. Mas o financiamento das estruturas educacionais pelo Estado não encontra a mesma justificativa. Os “efeitos laterais” ocorrem quando ações de indivíduos refletem sobre outros, sendo impossível recompensá-los ou puni-los. “Os efeitos laterais podem [...] limitar as atividades do governo ou expandi-las. [...] impedem a troca voluntária porque é difícil identificar os efeitos em terceiros e medir sua magnitude [...]” (FRIEDMAN, 1985, p. 37).

O argumento do “monopólio técnico” é apresentado em defesa da nacionalização das escolas. Em zonas com baixa densidade demográfica, o número de escolas tende a ser menor, impedindo a competição entre escolas, dando menos liberdade de escolha aos pais. A competição entre escolas públicas e privadas seria interessante para solucionar a questão do

“monopólio técnico”. Os pais que optassem por matricular os filhos em escolas particulares aprovadas receberiam uma importância para investir na educação, evitando que pagassem duas vezes pelo serviço, através de impostos e das mensalidades (FRIEDMAN, 1985).

Segundo Friedman (1985), o investimento na maximização produtiva de um indivíduo se diferencia das máquinas porque, quando se financia a compra ou construção de um equipamento, é possível uma garantia para a execução da melhoria. No entanto, o indivíduo é a própria garantia do contrato, dependendo dele o sucesso do investimento. “Um empréstimo para financiar o treinamento de um indivíduo, que não tem nada a oferecer a não ser seus ganhos futuros, é, portanto, bem menos atrativo do que um empréstimo para financiar a construção de um prédio [...]” (FRIEDMAN, 1985, p. 96).

A intervenção do governo interpretada como “monopólio técnico” pode ser justificada devido ao subinvestimento em capital humano⁶. A forma de intervenção adotada pelo governo é a subvenção através de impostos comuns, julgada imprópria pelo autor. O governo deveria restringir a subvenção na formação de capital humano evitando um superinvestimento, envolvendo o racionamento arbitrário dos recursos, tendo em conta a dificuldade de calcular o volume correto a ser investido. O foco não é distribuir renda, mas tornar o capital disponível para investimento. Um projeto, autofinanciado, deveria possibilitar o investimento na capacitação do indivíduo, estipulando a retenção do valor investido diretamente da sua renda futura, de modo a devolver o custo inteiro da capacitação. Alguns problemas decorrem dessa estratégia, por exemplo, como garantir a produtividade do indivíduo e a retenção dos custos do investimento diretamente da sua renda no futuro (FRIEDMAN, 1985).

O treinamento tende a ser alcançado por aqueles indivíduos cujos pais ou benfeitores podem financiá-lo. As pessoas que alcançam essa oportunidade tornam-se não competitivas, pois muitos indivíduos talentosos não conseguiriam atingir o capital necessário, perpetuando a desigualdade de status e riquezas. Estimular a competição, tornar os incentivos efetivos e eliminar as causas da desigualdade, não fazendo distribuição de renda, seria a melhor maneira de promover o uso completo dos novos recursos humanos, segundo Friedman (1985).

Para Laval (2004), o neoliberalismo radicalizou uma tendência antiga – o encontro entre a educação e a economia – trazendo à tona um caráter profissionalizante da educação. Tal fenômeno relaciona-se ao fato de que a profissionalização não afeta apenas os cursos

⁶ Conforme Frigotto (2015), conceito de “capital humano” associa-se ao projeto de educação que adota a educação como garantia de mobilidade social, relacionando diretamente escolaridade com oportunidades de emprego bem remuneradas. A visão de capital humano adotada por Friedman (1985) foi introduzida, no Brasil, por economistas filiados à Escola de Chicago (FRIGOTTO, 2015).

superiores ou técnicos, mas todos os níveis da educação, desde sua base. “Essa ideologia, que transforma a política educativa em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é uma das principais vias de perda de autonomia da escola e da universidade” (LAVAL, 2004, p.64-65). Apresentada como modernização do sistema escolar, constitui a reabilitação da empresa em âmbito escolar, estigmatizando principalmente a educação pública.

Essa ideologia escolar busca solucionar, segundo o autor, o problema da formação da mão-de-obra, o verdadeiro problema da economia moderna. Dessa forma, “[...] a profissionalização dos estudos é uma dimensão sem dúvida incontornável em nossa sociedade. A escola prepara para o ofício e o sucesso escolar parece sempre garantia de sucesso social e profissional” (LAVAL, 2004, p. 67). A maior parte das famílias investe na educação formal dos jovens buscando relacionar a capacitação mais elevada com maior empregabilidade. Quando o índice de desemprego dos jovens aumenta, a aproximação da escola com a dinâmica profissionalizante torna-se mais convincente. A escola é acusada de preparar mal os jovens, formando profissionais insuficientemente capacitados, inaptos para ocuparem os postos de trabalho (LAVAL, 2004).

Segundo Kueznar (2017), esses postos de trabalho devem seguir a lógica do neoliberalismo; logo, demandam a formação de profissionais flexíveis, que acompanhem a dinâmica das mudanças tecnológicas contemporâneas, ao invés de profissionais rígidos que repetem procedimentos. No entanto, essa aparente evolução da demanda de novos profissionais não revela que a colocação desses profissionais depende do mercado, que busca estratégias de contratação e de subcontratação do trabalho. Para atender essas demandas, a escola cumpre papel fundamental metodológica ou curricularmente, formando sujeitos “[...] cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda” (KUEZNER, 2017, p. 342).

A educação antes alicerçada na tríade “homem”, cidadão (ã) e trabalhador (a), agora é focada no mundo do trabalho. Não no sentido de valorizar o trabalho, defender os profissionais, mas para adaptar a mão-de-obra às empresas. O aspecto técnico da educação tornou-se o aspecto mais importante para a educação neoliberal, deixando os demais saberes marginalizados ou ignorados nos currículos. A integração completa entre a escola e a lógica econômico-empresarial se tornou possível, conforme Laval (2004, p. 70), “[...] a partir do momento em que os professores abandonaram, quase toda parte, sua prevenção ‘ideológica’ com respeito à empresa e compreenderam, com ajuda do desemprego, que eles tinham por missão adaptar a oferta de mão-de-obra à demanda”.

Em todos os países capitalistas, a classe patronal tem o interesse de determinar precisamente o conteúdo para dispor de uma mão-de-obra apta à sua produção. Uma estratégia adotada foram ações de parceria entre escolas e empresas. Permitindo ao estudante, ainda na escola, o acesso ao sistema produtivo empresarial, direcionando o ensino para as demandas concretas das exigências profissionais, “[...] aplicando à formação, a lógica das situações de trabalho, em detrimento das coerências disciplinares” (LAVAL, 2004, p. 73). Essa ideologia da profissionalização não atende apenas as exigências do posto de trabalho, mas desenvolve nos estudantes as atitudes e socializações necessárias para as relações na empresa. A escola, principalmente a escola pública, é vista pelo neoliberalismo como a serviço da máquina econômica em detrimento de qualquer outra possibilidade (LAVAL, 2004).

O desenvolvimento histórico das políticas educacionais brasileiras ajuda a compreender o lugar da política neoliberal na educação. A educação possui diversas fases ao longo da história, cada uma delas com seus objetivos e características próprias. No Brasil, a formação dos parâmetros educacionais foi historicamente influenciada por visões de sociedade que pregavam tanto condutas de formação moral, quanto formação de competências para colocação profissional. A Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) é caracterizada pela reabertura da escola para o mercado de trabalho e diferencia-se das demais reformas pelo caráter voltado para a flexibilização da educação. Ao ser comparada com os modelos brasileiros de educação das décadas de sessenta, setenta e noventa, ela explicitamente coloca o desenvolvimento econômico à frente de qualquer outro objetivo da educação.

2. ESCOLA SECUNDÁRIA BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO DAS REFORMAS

O Ensino Médio público apresenta alto índice de evasão, desencontro da relação idade/série e a formação de muitos jovens “sem saber nada”. Esse cenário, segundo Toledo (2017), transforma o ensino secundário na fase mais catastrófica da Educação Básica brasileira. Nesse contexto, surgem questionamentos sobre o que fazer com Ensino Médio e qual o tipo de educação que se espera dele. Conforme a autora, a função política e social da escola é de uma “[...] instituição de poder, de distribuição de conhecimento e de símbolos, cuja finalidade é a de ‘preparar’ pessoas para sociedades desiguais” (TOLEDO, 2017, p. 178). Tais finalidades sociais estão implicadas na seletividade da organização curricular, espaço de disputa política, que constrói uma estrutura que nunca é neutra, mas fruto dos interesses que

definem quem são educandos e educadores, o que se espera de ambos e quais as ferramentas à disposição para a construção do resultado esperado (TOLEDO, 2017).

Nesse sentido,

[...] verifica-se que as legislações educacionais não são neutras, elas trazem em seu bojo ideologias de grupos que estão no poder e daqueles que desejam ascender a esta posição. Além disso, as legislações ainda atendem a acordos estabelecidos entre os governantes e organismos internacionais. Acordos estes firmados muitas vezes num período muito anterior ao do governo que estão em vigência (BOENO; GISI; FILIPAK, 2015, p. 20948).

As tentativas de moldar o sistema de ensino brasileiro, principalmente no Ensino Médio, encontram uma longa jornada na história, a qual será analisada a seguir, partindo de três pontos: (2.1) a reforma das leis orgânicas do período Capanema, ocasionada pela Lei n. 4.024/1961, (2.2) as mudanças da Lei n. 5.692/1971 e (2.3) a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996. Essa revisão histórica abrirá espaço para a análise empírica da Reforma do Ensino Médio, baseada na Lei n. 13.415/2017, no próximo capítulo.

2.1 Período Capanema e a LDB de 1961.

De 1942 até 1946, o que hoje se conhece como Ensino Médio era organizado pelas Leis Orgânicas do Ensino assinadas pelo Ministro Gustavo Capanema. Essa fase da educação, na época, era composta por três eixos com diferentes finalidades e níveis – propedêutico, técnico e normal –, os quais eram acessados pelos estudantes através de exames de admissão, conforme Toledo (2017). O propedêutico ou secundário era o mais procurado, oferecia formação literária, científica e filosófica e uma espécie de formação de liderança, ampliava os estudos, abrangendo todas as áreas para acesso ao Ensino Superior. Em relação aos níveis técnico e normal, o propedêutico apresentava certa superioridade cultural. Esses níveis direcionavam-se às áreas das ciências e das licenciaturas, respectivamente.

No período de quatro anos, as leis orgânicas sofreram inúmeras interferências de outras legislações e decretos-leis. Em meados dos anos 1940, buscou-se ampliar o ensino médio público, na contramão do que se fazia no período Capanema. (TOLEDO, 2017).

Nesse contexto, afirma Toledo (2017), os debates sobre a reformulação da escola secundária articularam-se dentre três grupos. O modelo apresentado por Anísio Teixeira apontava a iminente necessidade de ampliação do ensino propedêutico, que já não atendia uma pequena elite que buscava a continuidade dos estudos em direção ao Ensino Superior. Ele defendia a transformação desse modelo numa escola de formação básica para todos, com

currículo contemplando matérias técnicas e tecnologias. A escola deveria se adaptar às demandas da população, não o oposto. Segundo a proposta de Anísio Teixeira, a escola “[...] deveria se organizar com disciplinas voltadas para o desenvolvimento das habilidades dos indivíduos, garantindo a diferença, mas guardando o que haveria de *comum na cultura brasileira*” (TOLEDO, 2017, p. 182 – *grifos no original*). O segundo modelo, apresentado por Alberto Guerreiro Ramos, Maria Thétis Nunes e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), argumentava que a crise da educação ocorria pelo desencontro dela com o processo de urbanização e industrialização vividos no Brasil. A escola, segundo esse grupo, deveria atender às condições históricas de desenvolvimento que o país vivia, fornecendo mão de obra através do ensino técnico-profissionalizante para os estudantes de todas as classes sociais, não apenas para a elite. Assim, uma formação comum a todos os jovens alteraria a mentalidade e a cultura do povo brasileiro. O terceiro grupo, composto por Almeida Júnior e Laerte Ramos, apontava a ineficiência do Ensino secundário público e privado em preparar os estudantes para o Ensino Superior. O currículo das escolas secundárias deveria ser reformado, superando a desconexão com a formação científica de nível superior, e reformular a formação dos professores, que deveria ocorrer nas universidades públicas (TOLEDO, 2017).

Segundo a análise de Paulo Sergio Marchelli (2014), a LDB foi obscurecida por quatro pontos críticos na qual ela se fundamenta: as disciplinas obrigatórias, as optativas, o currículo mínimo e a base comum. As relações entre as disciplinas obrigatórias e optativas não apresentam uma linearidade que pudesse vincular os conteúdos tornando-os complementares, efetivando uma estrutura curricular única. O currículo mínimo dependia das determinações dos órgãos competentes, buscando organizar e instituir a duração e as disciplinas das diferentes formações. A base comum foi um princípio norteador da LDB, fixando-se na estrutura educacional brasileira e influenciando as reformulações posteriores.

As leis de Capanema foram vigentes até a implementação da Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/1961, a qual representou um grande avanço em relação à educação nacional, sendo a primeira lei a regulamentar todos os níveis de ensino (BOENO; GISI; FILIPAK, 2015). O debate sobre educação não diminuiu, fazendo aparecer escolas alternativas ao modelo imposto pela legislação, considerado tradicional pelos críticos. Nesse período, foram desenvolvidos Colégios de Aplicação, Ginásios Experimentais ou Vocacionais, na forma de alternativas ao sistema de ensino vigente (TOLEDO, 2017).

2.2 Reforma da Lei n. 5.692/1971: a Escola da Ditadura Civil-Militar.

Dez anos após a LDB de 1961, foi implantada pela Lei n. 5.692/1971 uma nova reforma reconfigurando todos os níveis do ensino. Os ginásios foram substituídos pelas “escolas de primeiro grau” e os colégios pelas “escolas de segundo grau”. No primeiro grau, devia-se criar uma base comum e homogênea de comportamentos, ideias e valores exigidos pela sociedade, integrando a antiga escola primária e o ginásio (TOLEDO, 2017). A continuidade do ensino entre os primeiro e segundo graus foi reforçada, pois eliminou-se o exame de admissão aos colégios que existia no modelo anterior, favorecendo novas dinâmicas de ensino.

Um aspecto interessante desse período foi a alteração curricular proposta pela Resolução n. 8/1971 que substituiu o nome “disciplinas” por “matérias”, que se subdividiam em três áreas: “comunicação e expressão”, “estudos sociais” e “ciências” (TOLEDO, 2017). Em relação ao currículo, determinou a inclusão (de maneira muitas vezes implícita) em todos os graus de disciplinas de Educação Moral e Cívica, que deveriam compor a formação de todos os cidadãos (JACOMELI, 2010). Outro fator que chama atenção para a LBD de 1971 é a suposta defesa de princípios democráticos na educação, “[...] a postura nacionalista, patriótica, um verdadeiro culto ao militarismo, acobertado sob o princípio democrático, como se houvesse democracia em plena ditadura militar” (JACOMELI, 2010, p. 81).

O segundo grau foi apresentado com a função de ser uma escola terminal, objetivando um ensino profissionalizante. As matérias do primeiro grau reapareceriam complementadas por esse tipo de formação. Assim, o segundo grau afastou-se do papel de ser uma ponte entre o nível básico e o superior, esvaziando os debates sobre a finalidade e sobre a adequação da formação pós-primária.

No período de 1964 até 1985, segundo Jacomeli (2010), a educação esteve intimamente relacionada à repressão da ditadura civil-militar, à privatização do ensino, distanciamento das camadas mais pobres da população do ensino público de qualidade e, entre outros fatores, à institucionalização do ensino profissionalizante. Dessa forma, a escola que possuía como projeto ser aberta para todos, passou a ser ocupada pelas camadas mais pobres, fortalecendo um ensino de segundo grau privado, voltado para o ingresso no Ensino Superior. A reforma foi apropriada por diferentes instituições, preservando a disparidade de acesso aos bens culturais e as trajetórias que a escola poderia oferecer (TOLEDO, 2017).

2.3 A Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996.

Com o final da ditadura civil-militar e a Constituição Federal de 1988, surgiu a necessidade de outra reforma da educação através da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996. A nova legislação alterou vários preceitos da lei de 1971 “[...] como o das escolas profissionalizantes compulsórias, o das matérias de formação moral e cívica ou o do ‘tecnicismo’ como princípio de organização curricular [...]” (TOLEDO, 2017, p. 187).

A LDB de 1996 inova na estruturação da educação nacional, distribui o ensino em níveis e modalidades. Os níveis são compostos pela educação básica – formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio – e a educação superior (BOENO; GISI; FILIPAK, 2015). No entanto, o debate sobre a organização do ensino fundamental e médio, e sua dinâmica que dividia o ensino com professores generalistas para a primeira fase do fundamental e de especialistas para a segunda fase do fundamental e do ensino médio foi mantida (TOLEDO, 2017). As modalidades de ensino são a educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica, o ensino à distância e a educação indígena, quilombola e do campo (BOENO; GISI; FILIPAK, 2015).

Vale considerar que cada uma dessas modalidades de ensino surgiu com o propósito de incluir especificamente determinados grupos sejam estes considerados de minorias como jovens e adultos que estão fora da faixa etária, pessoas com deficiências, o indígena, negros e povos do campo. A própria educação a distância e educação profissional e tecnológica se inserem nesta perspectiva de inclusão, uma vez que a educação a distância e/ou a própria formação profissional em nível médio tem como a grande maioria do seu público a população pertencente às classes menos favorecidas economicamente (BOENO; GISI; FILIPAK, 2015).

Outro aspecto importante das novas diretrizes foi a abertura da educação brasileira para a iniciativa privada, atendendo ao disposto no art. 209 da Constituição de 1988, desaparecendo a discussão de um ensino público para todos. Tornou-se natural, conforme Toledo (2017), que a escola privada ocupasse o papel de socialização das crianças e jovens das elites brasileiras, sustentando-se duas formas de organização do ensino e cultura das escolas públicas e privadas.

3. REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI N. 13.415/2017) E A EDUCAÇÃO NEOLIBERAL

No terceiro tópico, serão analisados os dados levantados a partir da análise do contexto da reforma do Ensino Médio. A análise de conteúdo foi empregada como método buscando

interpretar a exposição de motivos para a adoção da medida provisória (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), a Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016) e a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

A análise de conteúdo (BARDIN, 2016) foi realizada através da definição de categorias a partir dos documentos observados, pautando-se pela simplificação e redução da quantidade de dados que podem ser verificados no documento (SILVERMAN, 2009), trocando inferências do texto para o seu contexto de forma objetiva (SILVA, FOSSÁ, 2015). Conforme orientam Silva e Fossá (2015), a análise respeitou três etapas: 1) uma análise prévia do conteúdo; 2) recortes dos registros encontrados e 3) tratamento do resultado, inferência e interpretação.

A seguir será apresentado o contexto em que ocorreu a aprovação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) (3.1) e a análise das justificativas e da legislação a partir das categorias trabalhadas na análise dos documentos (3.2).

3.1 O contexto da Reforma do Ensino Médio (Lei. n. 13.415/2017).

Uma nova reforma do Ensino Médio retoma o cenário dos debates educacionais no Brasil a partir de 2010. Com o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCEM), em 2011, foi iniciado um debate na Câmara dos Deputados propondo discutir possíveis reformas para a LDB de 1996. O debate teve como base o Projeto de Lei n. 6.840/2013, que previa a ampliação da carga horária e a reconfiguração do currículo, transferindo sua organização a partir das disciplinas para as áreas do conhecimento Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas, priorizando Língua Portuguesa e Matemática, visando maior interdisciplinaridade entre as matérias, cujas alterações ocorreriam apenas com autorização do Ministério da Educação (TOLEDO, 2017). As áreas do conhecimento serviriam como base para os processos seletivos ao ensino superior. Além das áreas do conhecimento, segundo o projeto de lei, deveriam ser abordados os temas transversais, por exemplo, educação sexual, no trânsito e ambiental, empreendedorismo, cultura da paz, prevenção ao uso de drogas e abordagens dos direitos do consumidor e da Constituição Federal. O Ensino Médio seria obrigatoriamente diurno para estudantes em idade escolar compatível, que nos três anos do secundário teriam acesso ao ensino que possibilitasse a abordagem nessas áreas do conhecimento, a qual poderia ser aprofundada no terceiro ano, apontando para um ensino profissionalizante de nível médio num quarto ano (TOLEDO, 2017).

Os críticos do projeto de reforma também associavam às propostas as políticas das Leis Orgânicas do período Capanema, que vinculavam a trajetória do estudante com a área posteriormente acessada no Ensino Superior. Outra crítica relacionava a proposta de formar os docentes do Ensino Médio nas áreas do conhecimento e não em disciplinas acadêmicas comparativamente às medidas da Lei n. 5.692/1971 (TOLEDO, 2017).

Foi apresentado na Câmara dos Deputados um Substitutivo ao Projeto de Lei n. 6.840/2013, fruto da reação e da pressão do *Movimento Nacional pelo Ensino Médio*. As alterações foram substanciais, revertendo a proibição dos estudantes menores de dezessete anos ao Ensino Médio noturno e aos componentes curriculares vinculados em áreas do conhecimento e em temas transversais, aproximando-se das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. O substitutivo reformulou a liberdade das instituições montarem os seus currículos, independente da autorização do Ministério da Educação, e a formação dos docentes em áreas acadêmicas específicas (TOLEDO, 2017).

No final de dezembro de 2014, o projeto de lei substitutivo foi aprovado com unanimidade pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados, aguardando tramitação. Menos de um mês após o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, passados quase dois anos da aprovação do projeto na comissão, o Ministro da Educação do Governo Michel Temer, José Mendonça Bezerra Filho, propôs a Medida Provisória n. 746/2016, instituindo uma Reforma no Ensino Médio, implantada pela Lei n. 13.415/2017 (TOLEDO, 2017).

A opção pela medida provisória em detrimento do Projeto de Lei “[...] determinou o fim do debate entre sociedade e a Câmara dos Deputados, alterando o ritmo e a forma como a discussão da nova política vinha se processando” (TOLEDO, 2017, p.191). A medida provisória restaurou o projeto de lei que havia sido rechaçado pelo *Movimento Nacional pelo Ensino Médio*, desconsiderando o aval da Câmara dos Deputados em relação ao Substitutivo do Projeto de Lei n. 6.840/2013 (TOLEDO, 2017).

Nesse contexto de notável conturbação política, foi proposta uma medida provisória com o intuito de reformular o Ensino Médio Brasileiro. A mesma havia sido rechaçada através de debates democráticos. As motivações para adoção de uma medida antidemocrática para a reformulação do ensino secundário, bem como o teor da reforma e o contexto das políticas econômicas neoliberais, serão analisados a seguir.

3.2 Bases, justificativas e a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) – a educação brasileira no modelo neoliberal.

A análise da proposição de medida provisória (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), da Medida Provisória n. 746/2016 e da Lei n. 13.415/2017, ocorreu a partir dos pressupostos metodológicos da análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Conforme Silvia e Fossá (2015), foi realizada uma análise prévia do conteúdo dos documentos, recortando-se as passagens que convergiam ao tema desta pesquisa, buscando uma posterior interpretação das categorias através dos elementos conceituais relacionados ao neoliberalismo e à educação neoliberal.

As categorias empregadas no estudo, definidas a partir da análise prévia do conteúdo, dialogando com o aporte teórico que sustenta a pesquisa são:

Categoria:	Inferências que vinculam os dados levantados à categoria:
a) “efeito lateral”:	A categoria é inferida a partir da proposição de medida provisória. Em cinco trechos, o texto refere-se aos jovens, apontando dados estatísticos relacionados ao acesso à educação e ao emprego. Percebe-se, a partir da construção conceitual de Friedman (1985), a tentativa de argumentar direcionando a reforma a demanda advinda desse grupo, pois reflete no sucesso ou fracasso do desenvolvimento socioeconômico brasileiro, segundo o documento analisado.
b) “monopólio técnico”:	A educação enquanto “monopólio técnico” pode ser compreendida através da análise da proposta de medida provisória. Em seis trechos do documento pode-se encontrar a estratégia de reforma do ensino médio como meio de atingir melhores índices de desenvolvimento econômico, bem como aumento do desempenho nas avaliações de larga escala ⁷ aplicadas à educação brasileira.
c) “ideologia da profissionalização”:	A proposição de medida provisória permite a inferência da categoria através do trecho que prevê a opção da “formação técnica profissional” como itinerário formativo. Na MP 746/2016 e na Lei n. 13.415/2017, especificamente no art. 36, v e parágrafos 11 e 17, é possível relacionar a categoria com os termos “formação técnica” e “experiência do trabalho”.
d) “flexibilização”:	A partir da análise da proposição da medida provisória, a categoria pode ser encontrada em seis passagens. Empregada enquanto crítica ao currículo vigente, proporcionado pela LDB/1996, como defesa de um currículo “flexível” que dialogue com os anseios dos jovens e com os projetos de desenvolvimento econômico. Nas legislações, ocorre a operacionalização da categoria através da implantação de itinerários formativos eletivos.

Quadro 1- categorias analíticas empregadas na análise de conteúdo.

⁷ As avaliações de larga escala referidas são as apresentadas como sustentação dos argumentos da proposição de medida provisória: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Desse modo, estruturação da análise ocorre através da confrontação dos referenciais teóricos relacionados às políticas econômicas neoliberais, o lugar da educação nessa doutrina e as críticas ao discurso neoliberalizante da sociedade e da educação. As concepções de Friedman (1985) sobre a educação numa sociedade neoliberal servirão de pano de fundo para análise da reforma. A partir disso, o conteúdo dos documentos envolvendo a reforma serão interpretados, apontando os traços em prol da implementação de uma educação iminentemente preparatória ao mercado de trabalho, que flexibiliza o currículo, favorecendo uma suposta liberdade e viabilizando a formação de um sujeito neoliberal. Uma reforma focada de maneira implícita na abertura do ensino público ao mundo do trabalho, buscando resolver uma determinada “crise educacional”.

Num primeiro momento, é importante demonstrar a noção de “efeito lateral” e de “monopólio técnico” como base do projeto de educação neoliberal. A educação encontra papel fundamental para atender os objetivos da sociedade capitalista, cujo grau mínimo de alfabetização promove a difusão de um conjunto de valores e de aprimoramento de mão de obra. Segundo as definições de Friedman (1985), os “efeitos laterais” da educação impossibilitam a compreensão do grau de penetração da educação na sociedade, tanto em relação aos subsídios governamentais, quanto às aptidões dos indivíduos. Por outro lado, a partir de uma visão estratégica, a educação aparece como um “monopólio técnico” do estado. Mesmo o estado neoliberal, encontra um papel importante em relação à regulação da educação, pois direciona a formação dos indivíduos, de acordo com os anseios do mercado.

É nesta direção que a reforma do Ensino Médio, enquanto projeto neoliberal de alteração dos parâmetros educacionais pode ser interpretada sob o pano de fundo das noções de “efeito lateral” e de “monopólio técnico” de Friedman (1985). Tendo em vista a preocupação do Ministério da Educação com a “crise do Ensino Médio”, a tentativa de reconhecer os “efeitos laterais” da educação brasileira trouxe a necessidade de “aprimorar” a educação, oferecendo além de aprofundamento nas áreas de conhecimento, a inserção de uma formação técnica e profissional. O investimento em capital humano, tanto como em maquinaria, possibilita preparar os jovens para o mercado de trabalho, auxiliando na formação profissional de acordo com as demandas mercadológicas.

Na proposição de medida provisória, encaminhada pelo Ministro da Educação ao Presidente da República em 15 de setembro de 2016, é possível encontrar elementos que verificam a operacionalização dessas noções de Friedman (1985). As críticas ao currículo elaboradas no documento apontam para a necessária abertura da educação ao setor produtivo e às demandas do século XXI. A educação enquanto monopólio do Estado garante o remanejamento

do currículo e dos objetivos da educação de acordo com os propósitos político-econômicos do governo. Segundo o documento, a reforma faz-se necessária porque o Ensino Médio é marcado por “[...] um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). No desenvolvimento da proposição, as demandas a que se refere ficam subentendidas como o desenvolvimento econômico do país. O diálogo com a juventude se limita ao acesso ao mercado de trabalho. Além disso, a reforma, apesar de alterar uma lei que se estende à educação de nível médio num escopo federal, aponta para um público específico de estudantes, fazendo referência aos jovens de baixa renda e à escola pública, frequentada por 85% dos estudantes brasileiros, segundo o documento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Conforme a proposta de medida provisória (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), a formação dos egressos do Ensino Médio brasileiro mostra-se aquém daquela esperada para o desenvolvimento econômico do país, logo, surge necessidade de uma reforma, que flexibilize a educação e se enquadre no projeto de vida dos jovens. Nesse sentido, pode-se inferir que a intervenção do governo no sistema educacional, o emprego do seu “monopólio técnico”, altera o currículo escolar. O currículo flexibilizado e enxuto foca na preparação da mão de obra com as ferramentas oferecidas pela matemática, língua portuguesa e língua inglesa. Preparação e inserção precoce no mercado de trabalho, capacidade de calcular, ler e compreender o inglês aparecem como padrão educacional, visando uma educação que possibilite o desenvolvimento econômico. Uma educação pública que forme uma mão de obra específica, com capacitação de nível médio.

Analisando o caso francês, Laval (2004) afirma que a confusão da linguagem econômica e educacional, colocou a escola a serviço da economia, transformando a representação das funções da escola. A “ideologia da profissionalização” atingiu todos os níveis dos sistemas educativos, retirando a sua autonomia através de uma política de adaptação dos ambientes de ensino ao mercado de trabalho. A escola aparece como uma organização que supre o problema da mão de obra da economia neoliberal.

A proposta de medida provisória crítica a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996,

A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-

se um descompasso entre os objetivos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Todavia, apesar da crítica, o documento não oferece soluções para a dificuldade no atendimento da função social da LDB de 1996. O texto da proposta discorre sobre questões direcionadas à profissionalização, ao mercado de trabalho e ao desenvolvimento econômico. A proposta de um novo modelo de Ensino Médio, segundo o documento, proporcionará “[...] além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). A formação profissional e o desenvolvimento econômico do país são elementos que aparecem no documento, apontando para o principal objetivo de proposição da reforma.

Dessa forma, o que pode ser compreendido como “ideologia da profissionalização” (LAVAL, 2004) aparece na Medida Provisória n. 746/2016 como “formação técnica”, conforme a redação do art. 36, § 11, do referido documento abaixo:

§ 11. A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação a que se refere o inciso V do **caput** considerará:

I – a inclusão de experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; [...] (BRASIL, 2016).

Outro trecho que se adequa ao conceito pode ser novamente encontrado no art. 36, § 17, no que se refere à “experiência do trabalho”, a seguir:

§ 17. Para efeito de cumprimento de exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer, mediante regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação, como:

I – demonstração prática;

II – experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III- atividades de educação técnica oferecida em outras instituições de ensino;

IV – cursos oferecidos por centros e programas educacionais;

[...] (BRASIL, 2016).

Os trechos que se referem à “formação técnica” e à “experiência do trabalho” na Medida Provisória foram convertidos na Lei n. 13.415/2017, alterando, portanto, a Lei de Diretrizes e Bases n 9.393/1996.

Sobre a Reforma do Ensino Médio brasileiro, Motta e Frigotto (2017), explicitam a reforma como um novo modelo de investimento em capital humano. A visão dos estudantes como capital humano em formação, além de corresponder a uma lógica neoliberal do sujeito enquanto “empresa de si” (LAVAL, 2004), busca dar acesso ao desenvolvimento de

habilidades e competências que atendam as demandas do mercado, sob uma lógica de aumento de empregabilidade.

A atenção da reforma com a capacitação da juventude para o trabalho, investimento em capital humano, pode ser interpretada na proposição da medida provisória. O documento aponta para “um elevado número de jovens” fora da escola, e no fraco desempenho educacional daqueles que frequentam a escola. “Em relação à matrícula”, reforça o documento, “[...] somente 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016). Outro argumento que aponta para a preocupação na plena capacitação dos jovens para o mercado de trabalho expressa-se no trecho que faz referência ao crescimento da parcela de jovens que não estudam e não trabalham:

Em 2011, 13,6% da população de jovens de 15 a 24 anos não estudavam e não trabalhavam. Hoje esse percentual está em torno de 20%. A parcela de jovens fora do mercado de trabalho e da escola deveria reduzir com a conclusão da vida escolar e a transição para o trabalho, no entanto, o reverso tem ocorrido (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Para viabilizar uma reforma educacional por meio de Medida Provisória, o Ministro da Educação encaminhou a proposta baseando-se na crise do Ensino Médio, buscando atender ao que prevê o art. 62 da Constituição Federal, cuja adoção da medida pelo Presidente da República deve ocorrer em caso de “relevância e urgência”. Outro fator que aumentaria o caráter de urgência da proposta, segundo o documento, seria o ápice da população jovem brasileira no período de 2003 até 2022, devendo-se investir em educação para possuir mão de obra qualificada no futuro, conforme o texto:

Aprofundando-se no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Dessa forma, a proposta de alteração da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996 estaria justificada na incapacidade de atender a função social da educação prevista no art. 35 da referida lei, formando jovens sem autonomia e incapazes de intervir e transformar a realidade, bem como não aprofundando os conhecimentos adquiridos no Ensino Médio. Além disso, as

Diretrizes Curriculares do Ensino Médio não promovem a diversificação curricular de 20% sobre o currículo, pois os estudantes são obrigados a cursar treze disciplinas, que não estão alinhadas ao mundo do trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Segundo os argumentos expostos no documento, o “currículo extenso, superficial e fragmentado” não atende aos anseios da juventude, do setor produtivo e das demandas do século XXI, impossibilitando jovens de baixa renda encontrar sentido nas matérias que a escola ensina. A ocorrência de uma elevada evasão escolar e o baixo desempenho daqueles matriculados nas escolas não foram revertidas pelas medidas adotadas até então. Segundo a justificativa apresentada pelo MEC, 58% dos jovens estariam matriculados de acordo com a idade na série correta, 85% dos matriculados estão em escolas públicas, 23,6% no período noturno e 41% dos jovens apresentam “péssimos resultados educacionais”. Conforme o documento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016), esse desempenho prejudica diretamente os resultados sociais e econômicos do país, ficando abaixo das metas estabelecidas pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Os objetivos da reforma, segundo a proposta encaminhada pelo MEC, são o oferecimento do aprofundamento das áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional, alinhando-se com as premissas do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF). A disponibilidade de um currículo atrativo e reconciliado com as demandas do desenvolvimento sustentável é uma medida necessária para frear o “retrocesso” do Ensino Médio brasileiro, conforme o documento (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016).

Segundo Duarte e Derisso (2017), o Brasil tem ajustado sua política econômica e de gestão do Estado aos parâmetros estabelecidos por órgãos como o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial. A dependência dos organismos internacionais é explicada pelo endividamento do país, cujo ajuste depende das diretrizes apontadas por eles, as quais envolvem contenção dos gastos públicos e abertura da economia ao mercado. As consequências desses ajustes aparecem nos discursos dos governos como modernização da máquina pública, mas refletem na redução dos programas sociais e privatização de empresas. Na educação, é lançado para a escola o papel de preparar os estudantes para o mercado de trabalho globalizado, competitivo sendo imposto a ela “[...] uma formação escolar que tenha por base o desenvolvimento de habilidades e competências ao invés do acesso ao conhecimento socialmente produzido” (DUARTE; DERISSO, 2017, 132).

A principal proposta do documento é a “flexibilização do ensino médio”, ofertando diferentes itinerários formativos, incluindo a opção de uma formação técnico-profissional. A

expansão progressiva da jornada escolar, dentro de uma política de educação em tempo integral também é uma medida a ser adotada pela proposta, com autonomia dos entes federativos organizarem os próprios currículos, tornando obrigatório o ensino de língua inglesa e portuguesa, matemática, respeitando a liberdade dos jovens escolherem seu itinerário formativo dentro do seu “projeto de vida”, conforme pode ser verificado a seguir:

É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos. Neste sentido, a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO).

As motivações para a nova configuração do Ensino Médio podem ser interpretadas como uma contrarreforma perante o avanço das políticas educacionais, conforme Ferreira (2017), pois aprofunda as desigualdades escolares, através de uma reforma forjada por atores que representam interesses privatistas e de mercado. Segundo a autora,

O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional. O currículo escolar, nessa perspectiva, não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender (FERREIRA, 2017, p. 303).

Conforme Toledo (2017), a crise levantada pela proposta oferecida pelo Ministério da Educação está relacionada à inadequação curricular com o público atendido pelo Ensino Médio. Os argumentos apresentados podem ser agrupados em relação à maioria de jovens que frequenta a escola ser pobre e não adaptada à cultura disciplinar existente, a qual está desvinculada do mundo do trabalho e a necessidade da escola elevar os índices das provas que medem o nível da educação brasileira, que avaliam as matérias de matemática e português. A proposta reduz a crise do ensino médio ao currículo (TOLEDO, 2017). Em nenhum momento são apontados outros fatores que afetam a qualidade do ensino; por exemplo, carência de professores e demais profissionais que atuam na escola, não cita problemas administrativos das instituições, defasagem salarial dos profissionais da educação, acesso a materiais didáticos, silencia sobre questões como violência escolar e outras dinâmicas culturais do ambiente educacional e os problemas das diversas demandas que a escola pública brasileira atende, além da simples formação curricular (TOLEDO, 2017).

É também importante notar que nesse mesmo texto pouco se fala da escola privada que também atende esse nível de ensino. Essa ausência ou silêncio sobre a outra parte da população jovem e supostamente rica [...] talvez indique que a escola que frequentam não tem iguais problemas da escola pública que se quer reformar – mesmo as diretrizes e currículo sendo os mesmos. Projeta-se, portanto, uma reforma para a escola dos pobres e essa escola – esquecidos todos os outros problemas que a assolam – resolve-se estabelecendo-se o currículo do ler-escrever-contar-trabalhar. O velho modelo da dualidade do ensino brasileiro – uma escola para ricos e outra para pobres – é mais uma vez o cerne do projeto (TOLEDO, 2017, p. 193)

Ao se referir somente aos problemas da escola pública, a proposta não comenta os desafios de reforma escolar num cenário de aprovação de uma Emenda à Constituição que impõem um limite de gastos pela União. Segundo Duarte e Derisso (2017, p.138),

[...] convém lembrar que o mesmo governo que implementa a Reforma do Ensino organizou sua base de apoio parlamentar para aprovar uma outra medida que limita por vinte anos a elevação dos gastos públicos ao índice oficial de inflação, não levando em conta sequer o crescimento vegetativo da população, o que equivale a reduzir gradualmente os investimentos públicos, inclusive na educação.

A crise da educação brasileira não é um argumento inválido, mas o viés sobre o qual se analisa a crise é importante para definir estratégias de como contorná-la. A educação pública apresenta sérios problemas dos anos iniciais até o ensino médio, por exemplo, alunos acima da idade adequada, defasagem de alfabetização e desconhecimento de conteúdos básicos do ensino, que refletem em evasão e repetência (DUARTE, DERISSO, 2017). Análise que não destoia da apresentada na proposta de Medida Provisória. No entanto, na corrente dos problemas educacionais brasileiros, a reforma oferece uma solução que descaracteriza o papel da escola, de difusão de conhecimentos socialmente elaborados, reforçando o processo de alienação característico da sociedade capitalista (DUARTE; DERISSO, 2017). A instituição aproxima-se de um projeto que torna a formação do conhecimento como

[...] um fenômeno subjetivo que instrumentaliza o indivíduo a desenvolver competências para adaptar-se e sobreviver num mercado competitivo, o que corrobora com a visão neoliberal segundo a qual ao defender seus interesses particulares cada indivíduo se insere numa ordem social regulada pela mão invisível do mercado e contribui para o desenvolvimento e aprimoramento da mesma (DUARTE; DERISSO, 2017, p. 135)

A escola como instrumento de formação de capital humano voltada para o mercado de trabalho, no caso da Reforma em análise, fica evidente pela defesa da formação técnica e profissional dos estudantes e da possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior. Essa dualidade evidencia “[...] a ideia de uma escola que forme capital humano para o desenvolvimento econômico nacional e simultaneamente mão de obra para o mercado” (DUARTE; DERISSO, 2017, p.137).

A flexibilização do currículo dá lugar a três possibilidades de escola, conforme a interpretação de Toledo (2017), uma aprofundando os conteúdos das disciplinas, outra proporcionando o ensino técnico e profissional e um terceiro tipo fornecendo cursos de qualificação e estágio como complementação curricular. Nesse sentido, expõe-se uma divisão entre escolas particulares com formação intelectual voltada ao Ensino Superior, um formato que viabiliza a formação técnica e outra que oferece mão de obra não especializada com inserção direta no mercado de trabalho.

Os critérios de estabelecimento dessas diferentes escolas não estão contidos nas necessidades dos jovens que atendem, mas, justamente na capacidade dos 'sistemas'. A proposta de lei institui e oficializa a precariedade como critério de organização dos modelos de ensino, já que é a capacidade dos sistemas que instituem esse ou aquele tipo de escola. A política educacional do governo Temer, pela voz de seu ministro, não projeta ações futuras que possam garantir a equidade de condições dos 'sistemas', apenas reconhece diferenças entre eles (econômicas e estruturais) flexibilizando os currículos justamente para mantê-los (TOLEDO, 2017, p.194).

Os sistemas de ensino poderão realizar parcerias junto de empresas privadas, oportunizando estágios aos estudantes de nível médio, aproveitando a experiência profissional dos estudantes e cursos de capacitação extracurriculares como carga horária no itinerário formativo adotado. A inserção dos estudantes no mercado de trabalho associa-se aos anseios neoliberais de educação, aproximando os estudantes dentro de uma ideologia de profissionalização. Além disso, a inserção do jovem no mercado de trabalho não se expande a todos os estudantes, visto que a reforma do Ensino Médio está voltada para a “crise da educação” nas escolas públicas, conforme demonstrado. Nesse sentido, a reforma fomenta um sistema educativo desigual, mascara problemas estruturais da sociedade, desenvolvendo a possibilidade de um ensino voltado ao mercado de trabalho e outro que aproxima os estudantes do ensino superior. A dualidade desses sistemas de ensino reafirma a desigualdade na sociedade brasileira, dificultando o acesso das camadas mais pobres da população ao Ensino Superior.

Tanto nos argumentos que embasam a Medida Provisória n. 746/2016, quanto nas alterações promovidas pela Lei n. 13.415/2017 são evidentes os dispositivos que corroboram para uma construção curricular que viabilize a ideologia da profissionalização e de formação de capital humano. Segundo o Ministério da Educação, em sua proposta, o currículo vigente até aquele momento não dialogava com o “setor produtivo”, cuja falta de escolaridade prejudicava os resultados econômicos do país, não atendendo os parâmetros de qualidade estabelecidos pelas organizações internacionais, por exemplo, a OCDE e o Banco Mundial. Ademais, as disciplinas obrigatórias não estavam alinhadas ao mundo do trabalho. Buscando

sanar esses problemas de nível médio, a escola deveria oferecer além do aprofundamento em áreas de conhecimento, “cursos de qualificação”, “estágio” e “ensino técnico profissional”, atendendo as demandas para um “desenvolvimento sustentável”.

A Medida Provisória articulou uma série de mudanças visando formação técnica, experiências do trabalho e inserção de profissionais com notório saber nas escolas para viabilizar a formação para o trabalho, como demonstra o art. 61, a seguir:

Art. 61 [...]

IV – profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do **caput** do art. 36

O discurso de flexibilização e modernização, que também pode ser analisado nas reformas neoliberais no campo dos direitos trabalhistas pelo Governo Michel Temer, é discurso recorrente nas plataformas neoliberais.

Quaisquer que sejam a natureza e o teor de uma ‘reforma’ ou de uma ‘inovação’, é suficiente dizer que ela traduz uma ‘modernização’ da escola para que, no espírito de muitos, ela seja sinônimo de progresso, de democracia, de adaptação à vida contemporânea, etc. De sorte que aqueles que, por uma razão ou outra se oponham, se expõem a uma estigmatização brutal por parte dos modernizadores. E não é muito difícil mobilizar a opinião, os pais, os ‘jovens’, enfim todos aqueles que pensam que é preciso ser ‘absolutamente moderno’ para estar ao lado do progresso e da democracia e apoiar, assim, as transformações cujo balanço, é preciso dizer, nunca é analisado mesmo pelos adeptos da ideologia da avaliação (LAVAL, 2004, p.190).

O discurso reformista e modernizador do governo não é acolhido pelas políticas de intervenção na educação. A Reforma do Ensino Médio promove um desmanche nas políticas curriculares implementadas pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, um retorno ao modelo de educação profissionalizante obrigatório das legislações das décadas de 1960 e 1970. A flexibilização do currículo, a eletividade do percurso formativo é endereçado aos estudantes de escolas públicas, aqueles para quem a oferta de inserção no mercado de trabalho aparece como uma possibilidade de renda, de inserção no mundo do trabalho, de acordo com “seus projetos de vida”. O itinerário formativo flexível volta-se para uma formação para o trabalho direcionada aos mais pobres da sociedade brasileira, acirrando as desigualdades e encurtando as possibilidades de acesso ao ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou compreender como a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) atua na operacionalização da doutrina neoliberal na área da educação. A partir dos referenciais teóricos que possibilitaram compreender a visão da doutrina neoliberal em

relação à sociedade e sua articulação no campo da educação neoliberal, pode-se analisar o conteúdo dos documentos inerentes à implantação do novo modelo de Ensino Médio. Além da Lei n. 13.415/2017, foi analisada a exposição de motivos para a Medida Provisória encaminhada pelo Ministro da Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2016) e a Medida Provisória 746/2017.

Baseando-se na análise dos documentos, pode-se inferir que a reforma do Ensino Médio, implementado pela Lei n. 13.415/2017, operacionaliza a flexibilização da educação, através da crítica à organização curricular, visando um currículo em grande parte eletivo, com uma trajetória que atenda aos anseios do estudante e seu “projeto de vida”. Dessa forma, a alteração legislativa reduziu a quantidade de matérias que obrigatoriamente compunham os currículos, abrindo espaço para a inserção de uma formação técnico-profissional no Ensino Médio.

A lógica neoliberal aparece através do direcionamento da reforma para suprir as demandas do mercado de trabalho, inserindo discentes de nível médio em estágios, atividades laborais e demais práticas contabilizadas como atividades de formação escolar. Segundo os motivos apresentados pelo Ministério da Educação é preciso que a educação brasileira atenda aos requisitos necessários ao desenvolvimento econômico. Dessa forma, a “ideologia da profissionalização” (LAVAL, 2004) é imposta não apenas na mentalidade da juventude, mas como pré-requisito de conclusão do Ensino Médio.

Nesse contexto, pode-se verificar a articulação da doutrina neoliberal conforme concepção de “efeito lateral” e “monopólio técnico” (FRIEDMAN, 1985). A educação é empregada como meio de controlar e direcionar a formação e capacitação dos indivíduos para o mercado. Assim, a reforma propicia uma educação que investe o mínimo de recursos na formação da mão de obra, oferecendo somente o essencial para garantir a empregabilidade dos egressos do ensino médio. O Estado, através do seu aparato legislativo, direciona a formação escolar proporcionando um itinerário formativo técnico-profissionalizante, conforme a relevância para o contexto local e as possibilidades de ensino.

Ademais, pode-se inferir, analisando a proposta apresentada pelo Ministério da Educação, que a Reforma do Ensino Médio volta-se para a educação pública, para estudantes de baixa renda, que possuem o mercado de trabalho como etapa intransponível dos seus “projetos de vida”. A nova política educacional – enquanto operacionalização da doutrina neoliberal – aumenta a desigualdade na formação entre escolas públicas e privadas, reforçando antigas dicotomias da sociedade brasileira, em que o lugar da maioria dos jovens é no mercado de trabalho e de alguns outros é no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS

- OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- SILVA, Andressa Henning; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. ANÁLISE DE CONTEÚDO: EXEMPLO DE APLICAÇÃO DA TÉCNICA PARA ANÁLISE DE DADOS QUALITATIVOS. **Qualit@s Revista Eletrônica**, [s.l.], v. 17, n. 1, p.1-14, jan. 2015.
- RIBEIRO, Máden de Pádua. CURRÍCULO E CONHECIMENTO SOB DIFERENTES PERSPECTIVAS TEÓRICAS. **Currículo Sem Fronteiras**, [s.l.], v. 17, n. 3, p.574-599, set. 2017.
- SAVIANI, Demerval. Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, [s.l.], n. 69, p.119-136, dez. 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010.
- SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- TOLEDO, Maria Rita de Almeida. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e sua atual reforma. In: **Golpes na História e na Escola: o Brasil e a América Latina nos séculos XX e XXI**. 1 ed. São Paulo: Cortez: ANPUHSP – Associação Nacional de História – Seção São Paulo, 2017. P. 178-198.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In SADER, Emir; GEENTILI, Pablo (orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BOENO, Rosangela Maria; GISI, Maria Lourdes; FILIPAK, Sirley Terezinha. O CONTEXTO BRASILEIRO E A FORMULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XVII, 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pucpr, 2015. p. 20942 - 20958.
- BORON, Atilio. Entre Hobbes y Friedman: Liberalismo econômico y despotismo burgués en América Latina. In: BORON, Atilio. **Estado, Capitalismo y Democracia en América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2004. Cap. 2. p. 85-115.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. . Brasília, DF, 28 dez. 1961.
- _____. Lei nº 5.692, de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. . Brasília, DF, 18 ago. 1971.
- _____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 05 out. 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. . Brasília, DF, 23 set. 2016.

_____. Lei nº 13.415, de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. . Brasília, DF, 17 fev. 2017.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, Rita de Cássia; DERISSO, José Luis. A REFORMA NEOLIBERAL DO ENSINO MÉDIO E A GRADUAL DESCARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA. **Germinal**: Marxismo e Educação e Debate, Salvador, v. 9, n. 2, p.132-141, ago. 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA NOVA ORDEM E PROGRESSO. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 38, n. 139, p.293-308, jun. 2017.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. 187 p. Tradução de Luciana Carli.

FRIGOTTO, Gaudencio. CONTEXTO E SENTIDO ONTOLÓGICO, EPISTEMOLÓGICO E POLÍTICO DA INVERSÃO DA RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA TRABALHO E EDUCAÇÃO. **Revista Contemporânea de Educação**, [s.l.], v. 10, n. 20, p.07-26, jul. 2015.

HARVEY, David. **A brief history of Neoliberalism**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2007. 247 p.

HAYEK, Friedrich August von. Liberdade e Liberdades. In: HAYEK, Friedrich August von. **Os Fundamentos da Liberdade**. [S.l.]: Editora Visão, 1983. [s.p].

HAYEK, Friedrich August von. **O caminho da servidão**. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército, 1994. 221 p. Tradução e revisão de Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro.

HUNT, Emery Kay. **História do pensamento econômico**: uma perspectiva crítica. 7. Ed. Rio de Janeiro: Campus, 1981

JACOMELI, Mara Regina Martins. A LEI 5.962 DE 1971 E A PRESENÇA DOS PRECEITOS LIBERAIS E ESCOLANOVISTAS: OS ESTUDOS SOCIAIS E A FORMAÇÃO DA CIDADANIA. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 39, p.76-90, set. 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL. **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 38, n. 139, p.331-354, jun. 2017.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. 1 ed. Londrina: Editora Planta, 2004. Tradução de Maria Luiza M. de Carvalho e Silva.

MARCHELLI, Paulo Sergio. DA LDB 4.024/61 AO DEBATE CONTEMPORÂNEO SOBRE AS BASES CURRICULARES NACIONAIS. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p.1482-1511, out. 2014.

MATTEUCCI, Nicola. Liberalismo. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de Política**. 13. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 686-705.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Exposição de Motivos nº 84, de 2016. . Brasília, DF, 15 set. 2016.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. POR QUE A URGÊNCIA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, [S.l.], v. 38, n. 139, p.355-372, jun. 2017.