



## O AJUSTAMENTO NEOTECNISTA NA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO

### The Neotechnist Adjustment in the High School Counter-Reform

Raquel Franco Ferronato<sup>1</sup>

Dinéia Ghizzo Neto Fellini<sup>2</sup>

Elsa Midori Shimazaki<sup>3</sup>

**Resumo:** O objetivo deste artigo é analisar os impactos educacionais resultantes da contrarreforma do Ensino Médio e suas estreitas relações com o projeto sistêmico empresarial. Para atingir tal objetivo, abordamos a problemática a partir da abordagem qualitativa de investigação, cujas reflexões resultam de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental, a fim de compreender a lógica neoliberal e neotecnicista que permeia a educação, baseada em características de intolerância e ajustamento. A contrarreforma educacional em estudo, não pode ser considerada apenas, em um movimento iniciado pela promulgação da Lei nº 13.415/2017 que impõe o “novo” Ensino Médio, ao contrário, deve ser compreendida como ações diluídas e intencionais, que, aparentemente isoladas, aceleram a agenda de sua implementação, especialmente, no cenário pós-pandêmico da Covid-19. É parte de um movimento emergencial do neoliberalismo em escala mundial, cuja padronização da educação se constitui em torno de um ensino voltado às competências e habilidades, a partir de características básicas de aprendizagem, com resultados pré-determinados, transferência de inovações elaboradas no setor empresarial (aparelhos privados de hegemonia), e responsabilização baseada em testes. A partir dos documentos norteadores e das discussões afloradas no campo educacional, concluímos que a finalidade desse movimento, visa tanto à privatização, quanto o desmonte intencional dos esforços até então despendidos na construção histórica da identidade do Ensino Médio, a acentuar as desigualdades, ponto chave da padronização e concepção neotecnicista de educação. O projeto neoliberal se apresenta em um alinhamento destruturante da política social da escola pública, cujo controle desta, se fortalece na concepção ideológica de mercado.

**Palavras-chave:** Contrarreforma do Ensino Médio. Privatização na educação. Neoliberalismo e Educação. Neotecnicismo.

**Abstract:** The article aims to analyze the educational impacts of the High School counter-reform and its close relations with the systemic business project. To achieve this objective, we approach the problem from a qualitative investigation, where observations are the result of bibliographical and documentary research, to understand the neoliberal and neo-technicist logic that permeates education, based on intolerance and adjustment characteristics. The educational counter-reform under study cannot be considered only in a movement initiated by the enactment

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Professora Colaboradora da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8960-4630>. E-mail: [profaraquel.ferronato@gmail.com](mailto:profaraquel.ferronato@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta da Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9155-8370>. E-mail: [dineia.fellini@unila.edu.br](mailto:dineia.fellini@unila.edu.br).

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora aposentada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Universidade Oeste Paulista (UNOESTE). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2225-5667>. E-mail: [emshimazaki@uem.br](mailto:emshimazaki@uem.br).



of the *Brazilian Law 13.415/2017* that imposes the “new” High School rules, on the contrary, it should be understood as diluted and intentional actions, which, apparently isolated, accelerate its implementation, especially in the post-pandemic scenario of Covid-19. It is part of an emergency movement of neoliberalism on a world scale, in which standardization of education is constituted around teaching focused on competencies and skills, from essential learning characteristics, with pre-determined results, transfer of innovations developed in the business sector (private hegemony apparatus), and test-based accountability. Based on the guiding documents and discussions in the educational field, we conclude that the purpose of this movement is aimed at both privatization and the intentional dismantling of efforts until then spent on the historical construction of the identity of High Schools, to accentuate inequalities, a key point of standardization and neotechnicist conception of education. The neoliberal project presents itself in a restructuring alignment of the social policy of the public school, whose control is strengthened by the ideological vision of the market.

**Keywords:** High School counter-reform, Privatization in education, Neoliberalism and Education, Neotechnicism.

## 1 Introdução

O estudo proposto tem como objetivo analisar os impactos educacionais das contrarreformas empresariais ou, como preferimos apontar, a contrarreforma global do Ensino Médio. Nossa intenção não é focalizar, de modo isolado, os elementos que compõem o projeto sistêmico empreendido pelos reformistas. A análise dos impactos educacionais exige a reflexão da lógica neoliberal que movimenta as suas bases, bem como, a aceleração da agenda de implementação mediante o cenário pós-pandêmico da Covid-19<sup>4</sup>. No *continuum* do desenvolvimento das contrarreformas educacionais, nunca empreendidas em um único movimento, mas diluídas em ações aparentemente isoladas, consideramos o momento propício para reflexões de ordem mais ampla, a destacar que a pandemia impactou o modo como à contrarreforma vinha se desenvolvendo, a acelerar os processos de privatização da educação. As políticas educacionais reformistas são produtos da emergência do neoliberalismo na escala mundial.

Os anseios pela contrarreforma educacional do Ensino Médio, não se constitui em uma ação isolada no tempo, guarda relações com um movimento histórico e político que data de mais de trinta anos e transcende os limites nacionais, como se pode depreender da publicação do texto “Uma Nação em Risco” (GARDNER, 1983). O neoliberalismo aprofundou as teses liberais, gerando uma disputa acirrada entre o liberalismo social, que emergiu hegemonicamente no final do século XX, postulando a desregulamentação irrestrita do mercado e a privatização dos serviços públicos (GENTILI, 2002). A ingerência do empresariado e o sentido de responsabilização dos alunos não são aspectos recentes, mas, sim, a “[...] pedra angular destas proposições [...], como forma de alavancar o aumento das médias de desempenho dos estudantes nas avaliações nacionais e nos exames internacionais” (FREITAS, 2014, p. 1088). A evidenciar, que essas contrarreformas educacionais, nunca foram propostas, mas sim, impostas.

A “contrarreforma do Ensino Médio” (Lei n.º 13.415/2017), deflagrada por meio de uma Medida Provisória, deixou às claras a força imposta de modo antidemocrático, desrespeitando os espaços públicos de discussão e as trajetórias históricas e pedagógicas, cristalizando, assim, um cenário de intolerância e de ajustamento. Esse fato nos remete ao

---

<sup>4</sup> Doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.



arquétipo de um personagem da mitologia grega: Procusto. O Mito de Procusto narra a história de um ladrão que morava em Ática, na Grécia. Era tido como um bandido cruel, sanguinário e impiedoso, que construiu um leito de ferro segundo as exatas medidas de seu corpo: nem mais nem menos. Ele abordava e convidava os viajantes para jantar, e ao término da refeição, os estendia sobre o leito de ferro (TALEB, 2022). A tortura empreendida por Procusto era de ajustamento dos sujeitos à medida da cama, mais precisamente, ao deita-los com as cabeças rentes à cabeceira, os membros inferiores, quando se sobressaíssem ao leito, eram cortados, a fim de conformar o corpo ao tamanho da cama. Caso os corpos dos viajantes não alcançassem a cabeceira ou os pés do leito, ele os desconjuntava, espichando-os, visando atingir as medidas da cama de ferro. Procusto foi morto por Teseu, aplicando-lhe o mesmo castigo a que submetia suas vítimas (TALEB, 2022). Das entrelinhas desse mito, trazemos as nossas inferências e interpretações para compreender o ajustamento da realidade às teses dos reformistas empresariais.

## 2 Ensino Médio: contrarreforma ou disrupção?

A concepção dos reformadores empresariais entende a educação como um negócio. Compreendemos tal tese, não apenas como um ato de contrarreforma educacional, mas, como uma disrupção completa, que orienta os rumos da educação segundo o projeto sistêmico neoliberal e neotecnicista (LIMAVERDE, 2015). Consideramos importante refletir a respeito do termo “reformadores empresariais”, pois, em nossa história educacional, as contrarreformas sempre estiveram presentes no sentido de implementar políticas com vistas a financiar a educação, por exemplo, ou ainda, a formação de professores, as mudanças curriculares etc. A expressão “reformistas empresariais” representa:

[...] a coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o mercado e o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para ‘consertar’ a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais (FREITAS, 2014, p. 1122).

No entanto, o que se apresenta atualmente, refere-se a um projeto sistêmico empreendido com outra tônica, em um movimento mais global, pautado na padronização da educação, na disrupção das práticas de ensino, regrada em padrões de competências e habilidades, visando resultados pré-determinados (EVANGELISTA, 2021), a complementar na responsabilização do aluno, por meio de testes oficialmente padronizados. Entende-se que a predeterminação de padrões educacionais é a justificativa para a contrarreforma educacional, já que a padronização por meio dos resultados impediria à fragmentação, o fracasso e a incoerência, que, no ponto de vista dos reformistas, marcaram os esforços e as contrarreformas anteriores, inclusive a crença de que tais resultados poderiam ter sido evitados. São três dimensões, segundo Adrião (2017), das contrarreformas na educação: a privatização da gestão na educação, a privatização do currículo e a privatização da oferta educacional que se configuram respectivamente:

[...] pela transferência da gestão educacional pública para o setor privado, corporativo ou não; pela transferência da elaboração e gestão dos currículos escolares para corporações privadas ou para setores autoproclamados “não lucrativos” e ainda pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional por meio da ampliação de políticas de *choice*. (ADRIÃO, 2017, p. 18)



No entanto, entre os apelos intuitivos das premissas dos reformadores e a realidade educacional brasileira, observamos que a transferência da elaboração e gestão dos currículos escolares para corporações privadas não funciona muito bem. Contrarreformas educacionais promovidas na macroestrutura impõem complexas limitações à base do sistema educacional. Os reformadores partem do princípio de que o sistema educacional brasileiro é coordenado e coerente em todos os seus aspectos, apesar de todas as suas “[...] contradições, os desencontros, as imprecisões e as improvisações que marcam a situação atual, de fato avessa às exigências da organização da educação na forma de um sistema nacional” (SAVIANI, 2010, p. 84). O resultado dessa ilusão é o fortalecimento e a centralização das decisões, no topo do sistema, limitando diretamente a base do sistema na escola, na qual os professores, a todo custo, devem dispensar a flexibilidade em adaptar o ensino, tendo em vista, as necessidades dos alunos e da comunidade escolar. Como efeito colateral, este cenário enfraquece “[...] o caráter público do Sistema Nacional de Educação a pretexto de que a educação é uma tarefa não apenas do governo, mas de toda a sociedade. De fato, não é uma tarefa de governo, mas de Estado” (SAVIANI, 2010, p. 84).

Nesse sentido, a presença de uma base nacional comum curricular, afastaria certa imprevisibilidade no controle do trabalho docente e as variações em relação ao processo de aprendizagem. Os reformadores precisam dos padrões, pois ao propor políticas educacionais que enfatizam a excelência, a eficácia, a equidade e os direitos de aprendizagem, é possível ranquear as escolas, segundo um regime comum de altas expectativas, responsabilizando os seus principais atores pelos padrões díspares. Ocorre que a sala de aula é um lugar de variabilidade e não de padronização. O projeto sistêmico de privatizar e desregular, a partir da lógica de mercado, de resultados por meio de testes e custos, introduz a lógica da “concorrência de mercado”, logo, a privatização da escola pública. Associado a esse panorama deprimente, alega-se que o sistema escolar seria desburocratizado, pois é ineficiente e fracassado. Esta visão nos permite observar que a redução da burocracia na rede pública de educação, cede lugar a uma nova burocracia privatizada e alimentada pela concepção corporativa, a serviço do controle de interesses privatistas, como parte de uma agenda sistêmica, alicerçada na mercantilização das instituições escolares, especialmente as da classe trabalhadora e das comunidades populares urbanas, mais vulneráveis socialmente.

Neste viés, os direitos e liberdades são retirados, e os alunos tornam-se *commodities*, para que os investidores tenham nas aparências da legalidade, a autorização para saquear serviços públicos no contexto de uma profunda crise do capital, que respira uma economia estagnada. O resultado, não poderia ser pior, aumento e acentuação dos níveis de desigualdade econômica e violência simbólica, mediante a submissão de uma educação precária, anticrítica e anti-intelectual. Tal projeto não nos deixa dúvidas que o desmonte, intencionalmente projetado, e os esforços promovidos pela contrarreforma do Ensino Médio, são absolutamente falhos, ao considerarmos o empenho em pensar propostas que superem as deficiências históricas dos jovens que frequentam o Ensino Médio. Qualquer crítica que se faça ao projeto atual de contrarreforma do Ensino Médio deve passar pela defesa explícita da escola pública como parte necessária à construção de uma sociedade democrática. Fora dessa premissa, as teses dos reformistas não passam de pilhagem dos recursos estatais e afundam a possibilidade crítica de imaginar a escola, como um bem de uma sociedade democrática. Ela é um lugar possível e aberto para pensar e repensar as relações sociais democráticas, de pedagogias críticas, na realidade, um lugar onde se pode refletir sobre as alternativas de enfrentamento ao capitalismo neoliberal.

Destacamos que o cenário atual não permanece imóvel. Muitos setores organizados da educação se mobilizam, ocupando reuniões de conselhos e fóruns, a promover a divulgação e criar bases para uma revolução, que denuncia a falsa neutralidade e universalidade, escondidas



no discurso dos direitos de aprendizagem. A neutralidade é inexistente, pois não se nega a dimensão política da educação pública. Para tanto, opõe-se à implementação dessa concepção de educação como mercadoria: que fragiliza o trabalho docente, mediante o discurso do empreendedorismo e prestação de serviços educacionais, ao invés de intelectuais, cuja responsabilidade é o ensino; ingerência de grandes conglomerados educacionais e seus modelos corporativos de responsabilidade numérica; enfraquecimento sistemático dos sindicatos; modelagem engessada do currículo escolar; profunda abdicação quanto ao compromisso de investir nas escolas públicas como espaço de promoção da renovação cultural e social democrática. O movimento da escola corporativa não se fundamenta na melhoria da educação pública, mas na substituição da educação pública por um sistema nacional privatizado de escolas que competem pelo escasso financiamento.

### 3 O convite de Procusto

O convite de Procusto era uma armadilha. Os viajantes, cansados da viagem e ávidos por alimento, se descuidavam de suas armas e relaxavam da tensão. O convite ao descanso no leito era irresistível, a permitir que Procusto cumprisse com perfeição o plano de ajustamento. Os ideais capitalistas, que se assemelham à figura mitológica, buscam a conformidade, o ajustamento e a suposta coesão social das massas populares à ideologia da sociedade burguesa. Trata-se de uma redefinição, por meio de uma pedagogia da hegemonia, que segundo Neves (2005, p. 26-27), resulta de transformações qualitativas em relação ao “[...] trabalho e nas formas de estruturação do poder [...], suas diretrizes e práticas, com o intuito de reajustar suas práticas educativas às necessidades de adaptação do homem individual e coletivo aos novos requerimentos do desenvolvimento do capitalismo monopolista”.

O ajustamento e a intolerância como resultantes da pedagogia da hegemonia alcançaram a contrarreforma do Ensino Médio que, por suas condicionantes contextuais de ordem econômica e histórica, pode ser encarada como uma verdadeira contrarreforma. Inicialmente, tal contrarreforma foi vendida com o slogan “NOVO ENSINO MÉDIO: escolas em tempo integral”, lançado pelo Presidente da República, Michel Temer em 22 de setembro de 2016. O coração da contrarreforma não é a mudança para a escola em tempo integral, mas sim, uma mudança estrutural, sistêmica, no projeto educativo e curricular do Ensino Médio. A perspectiva de expandir a oferta universal para o ensino, ou seja, a estender o tempo de permanência na escola, não consiste necessariamente em uma garantia de melhor qualidade de formação do aluno e, desse modo, a proposta de reforma recai sobre qual modelo de escola se deve alargar. Qual escola desejamos ampliar para que o jovem permaneça por mais tempo e com quais condições pedagógicas, estruturas e financeiras? Como conseguir o ensino integral diante do congelamento dos gastos públicos?

Entre as contradições e descompassos que tais provocações nos trazem, a contrarreforma do Ensino Médio sem recursos para tal nos leva a questionar: Quem resolverá esse descompasso? Os grupos empresariais? Nesse ponto, precisamente, surge a equação, ou seja, ao se diminuir a responsabilidade e papel do Estado, cria-se uma presciência de que não há recursos para resolver os problemas educacionais a partir do Estado, logo, recursos adicionais por meio do financiamento estatal são considerados. Dessa forma, abre-se espaço para ações gerenciais e financeiras de iniciativa privada, interessadas na educação, inclusive aquelas de caráter filantrópico, tais como a Fundação Lemann e o Instituto Ayrton Senna, que se organizaram no tabuleiro das disputas.

Outro ponto a destacar, é que não se trata de um modelo curricular para todos, ao contrário, impõe-se um modelo ultra e claramente segregador, que se aplica a uma parcela da população. A contrarreforma do Ensino Médio é um aprofundamento da dualidade do sistema



educacional brasileiro, que não é diferente do cenário internacional. Criam-se, grosso modo, duas grandes trajetórias, uma em direção à Educação Superior, outra para o Ensino Técnico-profissional. Nesse contexto, com muita nitidez, institui-se o caminho técnico-profissional no bojo do Ensino Médio, como forma de desestimular o ingresso do jovem na Universidade, pelo menos daqueles que, por necessidade, precisam de políticas educacionais de acesso e permanência. O jovem da camada popular será dragado pela formação da linha técnico-profissional, não por opção de escolha<sup>5</sup>, mas impelido por uma necessidade, pela situação socioeconômica. Por trás disso tudo, está o racional da produção nacional, ainda de estilo fordista, que demanda uma preparação direta e técnico-profissional em larga escala, inclusive capaz de derrubar o salário médio. À medida que se satura o mercado de técnicos, promove-se uma inversão da curva dos últimos anos na elevação do salário médio.

Ainda na tentativa de contextualizar o “convite de Procusto”, resgata-se um fato curioso. No dia de lançamento da contrarreforma, o então Presidente da República, Michel Temer, fez seu pronunciamento, narrando um dos perigos da proposta quanto a não obrigatoriedade da oferta dos itinerários formativos:

Eu folgo em vir a este plenário no instante em que se inova o Ensino Médio. E a história da educação é uma coisa curiosa. Eu comentava há pouco, na minha sala, com o governador Geraldo Alckmin, que no meu tempo de estudante - quero saudar também a doutora Viviane Senna<sup>6</sup>, que se dedica muito à educação -, mas no meu tempo de interior no estado de São Paulo havia no colégio, no Ensino Médio, o curso Científico e o curso Clássico. Quem ia para Ciências Humanas fazia o curso Clássico, quem ia para Ciências Exatas, ia para o Científico. E eu confesso que lá na minha cidade, cidade pequena, a minha inclinação toda sempre foi pelas Ciências Humanas. E eu me recordo que não havendo o curso Clássico, eu ingressei do primeiro no Científico, mas logo no final do ano, aquele tempo tinha segunda época, eu fiquei para a segunda época em Física e em Química. E daí, eu percebi que eu tinha que ir para o curso Clássico e daí, vim para São Paulo para fazer o Clássico. E hoje eu vejo que, muito mais aperfeiçoadamente<sup>7</sup>, esta nova estrutura do ensino médio visa exatamente a acolher a vocação natural, não é senhor secretário, a vocação natural daqueles estudantes, e dando-lhes até um tempo mais alargado, mais espaçado, para que eles possam fazer essa opção (TEMER, 2016)<sup>8</sup>.

Segundo McNally (1999, p. 43), os “[...] discursos não são ‘aleatórios e arbitrários’”, por essa razão, a reflexão acerca dos discursos presentes em documentos e pronunciamentos oficiais, como o indicado anteriormente, denunciam os perigos da proposta: a não obrigatoriedade da oferta dos itinerários. A contrarreforma foi vendida como uma “contrarreforma da escolha” na medida em que os alunos pudessem selecionar o curso desejado. Surge-nos a dúvida se efetivamente será oferecido a todos os alunos brasileiros a gama de opções necessárias. Conforme o Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), §10, os jovens seriam levados a escolher disciplinas semestrais com terminalidade específica. Uma questão muito séria, já que conferir terminalidade consiste em dar uma função ao Ensino Médio, é pensar na integração entre Educação Básica e Educação Superior. O jovem deverá, no início do primeiro ano do Ensino Médio, definir o seu itinerário formativo, mesmo não havendo a garantia de um mínimo de itinerário a ser ofertado pela escola. O Estado não é

<sup>5</sup> Observa-se uma plena contradição, visto que a contrarreforma foi divulgada aos jovens como a contrarreforma das escolhas. Inclusive, afirma-se, na página do portal do MEC, que “as demandas dos jovens, que terão maiores chances de fazer suas escolhas e construir seu projeto de vida”. (BRASIL, 2022)

<sup>6</sup> Cumprimento direto do Presidente a um “parceiro” do Instituto Ayrton Senna.

<sup>7</sup> Em outra ocasião, no Programa Roda Viva, no dia 14 de novembro de 2016, o Presidente da República Michel Temer afirmou que considera a Contrarreforma como um retorno a “um passado extremamente útil”.

<sup>8</sup> Discurso oficial do Presidente da República, Michel Temer.



obrigado a garantir aos alunos outros itinerários. Assim, uma contrarreforma vendida como “contrarreforma da escolha”, na verdade, se apresenta como falta de escolha. As escolas particulares continuarão oferecendo toda a formação propedêutica para os alunos, ou seja, os itinerários citados na lei, além de um pouco mais do que o obrigatório. Por sua vez, as escolas públicas ficarão desobrigadas de fazer tal ação. Essa situação nos parece mais um cenário de segregação social.

Ao se afinar ao “leito de Procusto”, o “Novo” Ensino Médio brasileiro é pressionado pelo ajustamento, a cumprir a pauta da agenda dos reformistas empresariais<sup>9</sup>, nesta segunda onda neoliberal na educação, em que os reformadores se apresentam com mais força pela experiência que acumularam em 20 anos de atuação sistemática, já que dispõem de novos mecanismos de pressão atuando na direção da internacionalização da política educacional (FREITAS, 2014). Os *corporate reformers*, com a lição aprendida e acumulada, apresentam a saída da crise conjugada com a reforma do Estado, sem mexer na sustentação e maximização dos lucros empresariais. As políticas neoliberais dos conservadores, conforme o discurso de Hayek (2010), sustentam as contrarreformas cristalizadas coadunadas com a significativa redução do gasto público na educação, com o objetivo de diminuir a função e a responsabilização do Estado, substituídas pelas leis de oferta e demanda do mercado. Assim, a pauta é de desregulamentação, privatização, flexibilização e gestão empresarial. Tal postura marca a segunda onda neoliberal neutralizada pelo embargo empresarial. Essa onda defende que há uma necessidade de reforma ampla no Estado, com corte neoliberal associado a uma política pública que pretende aumentar a produtividade do trabalhador. O intuito é a não continuidade no custeamento da política distributiva de renda que deve ser transferida à população, uma vez que permanece o embate entre classes pelo aumento da extração da mais valia e não custeamento de contas.

Sendo assim, um dos pontos de referência propostos pelos reformistas é o conjunto de cortes nos direitos sociais especificados constitucionalmente. No contexto de crise política e econômica enfrentada pelo Estado Brasileiro, não se discute a troca de governo, mas, sim, uma proposta de um novo Estado Brasileiro, que restabelece a segunda onda neoliberal iniciada pelo governo do ex-presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (FHC). Observa-se que o neoliberalismo é, desde sua formação, a aliança entre conservadores e liberais. Na primeira onda neoliberal de FHC, argumentava-se que os setores de saúde e educação não se prestavam para a ótica do mercado, o argumento das privatizações era, então, o de reservar para as funções diretas do Estado, as ações “mais nobres” como a saúde e a educação. Na segunda onda, o foco é justamente a privatização da saúde e da educação.

No redesenho do Estado com a segunda onda neoliberal, a agenda, ainda não tão plena dos reformadores empresariais, a privatização da educação parte de dois pressupostos: a) responsabilização: entende-se que professores, alunos e gestão não estão comprometidos na resolução dos problemas educacionais. Essa desconfiança remete à ideia anterior da desconfiança ao funcionalismo público, preparando a argumentação de que a estabilidade no emprego não tem compromisso com a resolução dos problemas. Nessa concepção, para que o Estado seja eficaz e eficiente, a estabilidade é um dos elementos a ser eliminado, de modo muito vagaroso, mas tenaz; b) a meritocracia: após a responsabilização, apresenta-se a noção de Estado avaliador, imparcial, objetivo, partindo do pressuposto de que, ao se avaliar, é possível demonstrar eficiência. A combinação entre a meritocracia e a responsabilização é a antessala da privatização.

---

<sup>9</sup> Optou-se por essa expressão trazida por Freitas (2014).



O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea (FREITAS, 2012, p.5).

Estas ações têm por base a intensificação da padronização da atividade pedagógica como forma de viabilizar o controle ideológico da escola. Há, portanto, uma disputa pela escola, entre duas visões: a dos reformadores empresariais da educação que adotam o modelo resumido por Castro (2011), e os educadores, que, por formação, rejeitam a possibilidade de que o processo educativo seja reduzido à teoria da organização das empresas privadas, bem como suas formas de gestão, e recusam a reedição da teoria do capital humano como base para a organização da formação humana (FREITAS, 2014).

Divulgadores dessa proposta não faltam, entre eles, o Movimento Todos Pela Educação, que é uma sucursal da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), politicamente se referindo. No Brasil, o processo de internacionalização ganha uma capilaridade com as organizações, fundações e institutos. Ironicamente, os reformadores empresariais se intitulam como entidades com propostas e pedagogias inovadoras, capazes de solucionar os problemas causados pela gestão do Estado. Apregoam as inovações, informando que houve acúmulo de aprendizagem de experiências anteriores. Por trás dessa cortina, está presente a ideia de que a educação não melhora porque os educadores não dão conta dela, pois não dominam e não entendem de gestão. O problema é gerir melhor e quem entende de gestão? Como os professores não sabem gerir são os empresários que detêm a credibilidade e dominam as técnicas de gestores e indicadores de qualidade.

Um ponto pertinente a destacarmos é que, no conjunto das grandes empresas e grandes bilionários que se aproximam da educação, há duas lógicas, uma na objetivação dos lucros; por outro lado, há outra parte mais estratégica e que não depende diretamente desse faturamento, já que tem garantido o seu lucro em outras áreas. Esse último grupo considera o setor educativo mais do que um negócio, apresentando-se com uma justificativa filantrópica eminentemente ideológica, a colocar a educação na perspectiva de apoiar as necessidades do trabalho.

Uma novidade se coloca em pauta: agora o capital tem sua penetração em todo o sistema educacional, aliado ao alijamento do papel do Estado, que transfere a capacidade de gerir suas próprias políticas, já que estas se encontram sitiadas. Antes, as pontas da Educação Básica - Educação Infantil com a privatização amadora por instituições confessionais - e Educação Superior - privatização por grandes grupos econômicos - estavam sendo corroídas pela privatização, agora, estamos diante da introdução da lógica empresarial e gerencialista em toda a formação educacional. A contradição no próprio desenvolvimento das forças produtivas do capital, após a primeira onda do neoliberalismo, a partir da década de 1990, gerou um cenário de crise nacional. Nessa fase de geração de taxa de acumulação de riquezas, o aspecto da automação ganhou um papel predominante em certos ramos da produção relevante. Esse processo de automação modificou sensivelmente as demandas na área da educação. Nem mesmo o chamado “exército de reserva”, que não pode ser tão miserável como foi no passado, precisa estar mais instruído, não necessariamente formado, para estar de prontidão. De acordo com Marx (2011, p. 738), o trabalho “[...] excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossar as fileiras de seu exército de reserva, enquanto inversamente a forte pressão que este exerce sobre aquela, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital”. Esse exército de reserva precisa estar em *standby* para ser utilizado



conforme o jogo das forças econômicas dos vários ramos da atuação para entrar em cena. Se não qualificado nem melhor formado, mas pelo menos instruído.

Angariados no mote da busca pela qualidade de ensino, a lógica empresarial sustenta-se na crença de que se produz qualidade de ensino ao se criar concorrência. É a lógica da empresa. Quando os empresários olham para a educação, identificam um problema de gestão e falta de concorrência, pois o Estado é o único produtor desse serviço público, é preciso, portanto, quebrar o monopólio do Estado sobre a educação e exemplos internacionais não faltam. Desde o ano de 2006, se observa as disputas pelos movimentos internacionais e nacionais, sinalizando esse movimento. Um exemplo é o “Compromisso Todos pela Educação”, em que já se podia vislumbrar o assédio das forças empresariais junto ao Ministério da Educação (MEC), embora a pressão na época era muito maior pela introdução de modelos de concorrência dentro do setor público de educação: vouchers<sup>10</sup>, escolas charters, escolas de gestão terceirizadas.

#### **4 O DNA da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Pedagogia da Acumulação Flexível**

No cenário das contrarreformas educacionais presenciadas, é evidente a atuação da agenda dos reformistas empresariais no projeto educativo, atuando de forma decisiva nos âmbitos de planejamento curricular. As decisões sobre o currículo pressupõem determinações políticas, na elaboração dos planos e materiais e no currículo realizado em aula. Para implementar a contrarreforma do Ensino Médio, a disputa por hegemonia ocorre entre duas agendas de projetos educativos distintos: a) reformistas empresariais, apoiados pelos dirigentes do MEC, que defendem “[...] a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida” (KUENZER, 2017, p. 333); e, b) entidades e intelectuais, que:

[...] historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. (KUENZER, 2017, p. 333)

Conforme Kuenzer (2017), nada há contra a necessidade de contrarreforma do Ensino Médio, cuja discussão transcorria no cenário nacional, segundo um processo democrático estruturado no Projeto de Lei n.º 6840/2013<sup>11</sup>, mas é reconhecida a insuficiência de recursos para as escolas de Educação Básica, para assegurar as condições elementares de funcionamento escolar. A agenda dos reformistas empresariais pauta-se nos princípios de flexibilidade e padronização da atividade pedagógica e na tentativa de internacionalização curricular. Para compreender tais argumentos e o conteúdo da contrarreforma do Ensino Médio, é preciso observar as lógicas que perpassam diversos países do capitalismo ocidental, assim como, verificar que há um contexto comum de uma “agenda globalmente estruturada da educação (DALE, 2004). Segundo Souza (2016), essa agenda consiste predominantemente em processos de

<sup>10</sup> Segundo Freitas (2012, p. 386), outra “[...] modalidade de privatização são os vouchers ou, como é mais conhecida no Brasil, a instituição de “bolsas” que permitem aos alunos estudarem nas escolas privadas”.

<sup>11</sup> Destaca-se o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO, 2021).



padronização da educação, o que parece sinalizar uma redefinição do que se entende por educação em si. Concepção simplificada de educação, focada em um currículo estandardizado em Matemática e Língua Portuguesa, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão direcionada a esses 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, é um padrão global sobre o que é necessário e legítimo para ensinar e aprender (FERREIRA, 2017).

Mediante o cenário de congelamento de gastos públicos (PEC 55/2016), resta considerar que a contrarreforma se orienta por um viés absolutamente tecnocrático, autoritário e elitista, ao contrariar o processo democrático de um amplo movimento que vem discutindo a contrarreforma educacional no Brasil. A imposição da intempestiva MP 746/2016 carrega, em suas bases materiais e marcos regulatórios, “[...] formulados autoritariamente no bojo da crise política e econômica que o país atravessa” (KUENZER, 2017, p. 334), uma medida unilateral tanto em sua dimensão ontológica bem como em sua dimensão epistemológica. Kuenzer (2017) aponta dois eixos estruturantes da contrarreforma imposta: a) da carga horária com a ampliação progressiva para 1400 horas, mediante a obrigação de os sistemas de ensino atingirem 1000 horas em no máximo 5 anos; b) da organização curricular mediante a flexibilização das trajetórias curriculares por meio de percursos formativos. Nesse aspecto, cabem questionamentos: ensino em período integral para todos ou exclusão de todos que trabalham? Como se propõe uma contrarreforma do ensino, quando se está disposto a congelar os recursos? O estudo do currículo demanda um conjunto de reflexões de várias matizes alicerçado nas diferentes teorias pedagógicas. Conforme nos indicam Moreira e Candau (2007):

[...] o currículo é o espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. [...] O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura. Currículo refere-se, portanto, a criação, recriação, contestação e transgressão. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 28)

Quanto à ideia de que o currículo escolar é um território de disputas de significados, é possível considerar que entre os professores há uma concordância quanto à necessidade de se ter uma referência curricular. O problema, portanto, não parece estar em concordar ou não com a existência da BNCC, está em outro âmbito, na forma de construção do documento e seus fundamentos epistemológicos, pedagógicos e culturais, bem como, no seu ponto de partida. Para os profissionais de educação, a BNCC deveria partir de uma interrogação preliminar a respeito do que entendemos por boa educação.

Em contrapartida, os reformadores empresariais consideram que a discussão a respeito do que seja uma boa educação é inócua, e preferem ir diretamente para o conteúdo, a definir uma BNCC na forma de objetivos propostos para a aprendizagem, justificando o direito de aprender. Curiosamente, os reformadores isolam esse direito dos demais, em função da tese liberal de que o direito à educação é “porta de entrada” para os outros direitos. Para Freitas (2014, p. 1090, [grifos do autor]), o

[...] direito à formação ampla e contextualizada que todo ser humano deve ter é reduzido ao direito de aprender o “básico”, expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, assumido ali como o *domínio que é considerado “adequado” para um dado ano escolar nas disciplinas avaliadas* – não por acaso as que estão mais



diretamente ligadas às necessidades dos processos produtivos: Leitura, Matemática e Ciências. Convém enfatizar que são as matrizes de referência dos exames e *não o currículo prescrito a base nacional comum, que definem o que será considerado como “básico”*.

Nota-se, “direitos de aprendizagem e não direito à educação”, termos que não são fortuitos. Enquanto os profissionais da educação querem definir uma boa educação, os reformadores profissionais querem definir os objetivos de aprendizagem. A redução da educação a direitos de aprendizagem, enquanto até o presente momento, estivemos lutando pelo direito à educação. A opção pelos direitos de aprendizagem foi a adotada pelo MEC, indicando o isolamento pelo direito de aprender dos demais direitos sociais.

Ante ao cenário nacional já posto, e em andamento, a questão levantada é: Deve existir um currículo básico, comum e obrigatório? Se o currículo tem a ver com a seleção e a transmissão de uma determinada cultura, quais campos devem ser considerados como essenciais para todos os alunos? Uma questão não menos importante é a consideração de que, ao se definir um currículo, determinam-se questões morais, ideológicas e sociais, além da opção por uma natureza do conhecimento valioso para a educação. Como ressalta Apple e Beane (2001), o debate da necessidade ou não de existência de uma BNCC apresenta-se em dois conjuntos de argumentos: na ideia de que o currículo otimiza a igualdade de oportunidades, a cultura comum e os direitos da educação em rumo à concretização de justiça social. De outro lado, a suposta cultura comum que o currículo implica leva a crer na suposta virtualidade de criar coesão social e objetiva. O fato de a propaganda vir acompanhada de Ensino Médio integral, parece indicar uma certa “pedagogia inovadora” (novas narrativas pedagógicas), apostando na escola em tempo integral. Outro ponto é o deslocamento do professor e do programa que deixa de ser o centro para um aluno protagonista. O currículo escolar passa a ser visto como um produto. Nada contra a existência de uma base nacional, a resistência está em uma BNCC que não tem uma definição para boa educação. Para os reformadores empresariais, a boa educação é quando a média da escola sobe, mas para os educadores, isso não é um bom parâmetro.

Importa para este novo ciclo observar se, ao longo do tempo, as médias descem ou sobem, não sendo relevante se as formas de organização das práticas pedagógicas das escolas evoluem em direção a concepções avançadas de educação e de participação social da juventude. De fato, conforme ressalta Freitas (2012), procura-se difundir que a questão da educação se resolve a partir de uma gestão eficaz, nas mesmas formas vigentes de organização pedagógica associada a novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização, motivando a consolidação de um neotecnicismo educacional.

A BNCC parte da ideia de que a dimensão cognitiva é que deve orientar a produção dos objetivos de aprendizagem, levando-nos a interpretar que boa educação é aquela que atinge os objetivos. Contudo, indicadores não dão conta da dimensão e das facetas do desenvolvimento humano. Por isso, não há como contrarreformar a BNCC, pois nela há um DNA demarcando as concepções e comprometendo o que se queira fazer. Apresentar sugestões não vai conseguir retirar essa orientação implícita no documento. As consequências se dão a partir de um motivo pelo qual ela é construída dessa forma: o que se busca é uma padronização da escola com consequências terríveis. Uniformizar uma cultura a ser veiculada pela escola, deixando de lado tudo aquilo que não cabe no seu padrão escolhido. A padronização é exigência de uma visão gerencialista de educação, que é uma visão empresarial, na realidade. Na ótica empresarial, o melhor sistema de administração é o privado. Esses empresários imaginam a administração do sistema público de educação como um sistema de administração privada, pois na indústria, para que as coisas funcionem, é necessário padronizar, a fim de controlar. Outro elemento é a concorrência, natural no mercado, mas não na educação. A combinação entre padronização e



concorrência no interior da escola leva a uma mudança estrutural nos valores educacionais, gerando repercussões, como o empreendedorismo, o individualismo etc.

A motivação da investida do empresariado se constitui em resolver a contradição entre a padronização e a liberação de um pouco mais de acesso ao conhecimento, sem perder, é claro, o controle político e ideológico da escola (FREITAS, 2012; FREITAS, 2014). Sendo assim, consideram-se a solução dos problemas escolares, assumindo a direção do processo educativo. Para tal, inicia-se a desmoralização do magistério e dos profissionais da educação, assim como mobiliza-se as forças conservadoras e o senso comum da “sociedade”, com vistas a receber apoio (incluindo os pais) para que se privatize a operação das escolas. Os professores também são encarados como sujeitos que estão em concorrência pelo bônus, pela melhor média. Sem uma BNCC, ficaria difícil um sistema de responsabilização. A visão de que a escola precisa ter a gestão alterada para ser eficaz e elevar as suas médias e que essa elevação é uma questão gerencial. Assim, a lógica é: se o empresário administra bem a escola e os professores, leia-se: se ele controla bem, então promove a elevação das médias da escola. Também, se na lógica adotada a escola aumenta as médias, logo, aumenta-se a qualidade na educação. As repercussões são mais ou menos previstas, o reposicionamento do sistema nacional de educação básica. Como atesta Freitas (2014), tanto a escola quanto a sala de aula, não são uma linha de produção, na qual relógios são utilizados para indicar o nível de produção, se está a atingir metas ou se há “desvios”. De fato, a educação não deve sofrer interferências não planejadas de fora, isto porque as ações devem ser acordadas, negociadas entre os variados participantes do processo, por constituir uma rede de relações multilaterais.

Ações não planejadas de fora para dentro destroem a confiança relacional vital para o desenvolvimento de um trabalho que é colaborativo entre seus participantes. A ideia da concorrência que orienta os negócios dos empresários e que se expressa no “premiar, punir e corrigir os desvios da meta” não é boa para a educação, simplesmente porque esta não é uma atividade concorrencial (FREITAS, 2014, p. 1099).

Observamos que na BNCC se elencam os objetivos de aprendizagem fixados por ano, pensando na avaliação, de modo que cada objetivo é indicado por um número. Cada um deles acompanhará a cobrança de objetivos respectivos ao longo de todos os desdobramentos. Cada objetivo com o número se torna um ou mais descritores e cada descritor se converte em itens de teste que são arrumados em uma prova. Os resultados da avaliação se reportam a esses números. Essa é a vocação da BNCC, isto é, o controle censitário do que acontece em sala de aula.

No entanto, o próprio MEC aponta que a BNCC é o conjunto de orientações que deverá nortear os currículos das escolas, redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil, que dispõe dos conhecimentos essenciais, das competências e das aprendizagens pretendidas para as crianças e jovens em cada etapa da Educação Básica em todo país. O DNA da BNCC promoveu padrões nacionais, visto pelos empresários como algo positivo. A ideia de oportunizar a consulta traz implícito que cada versão nova supera em qualidade a anterior, embora se admita que nenhum currículo seja perfeito. Pauta-se ainda na ideia de que o mundo é dinâmico e que nenhum currículo escolar pode se manter inalterado por muito tempo, ou seja, mesmo que o currículo fosse perfeito hoje, teria que ser revisto daqui a cinco anos. Os padrões especificados por indicadores são ferramentas importantes para endereçar inconsistências. O desenho do currículo e os seus princípios são o ponto de partida quando começamos um trabalho de sua elaboração.

Para Dale (2004), o isomorfismo curricular observado, em nível mundial, não é produto da globalização, como se considera atualmente. Ele possui uma história muito mais longa,



associada à propagação dos valores e pressupostos da modernidade, tais como a racionalidade científica, o individualismo e o progresso. Na visão dos reformistas educacionais, a finalidade do currículo não seria um conjunto de conhecimento de matérias, para eles, o problema parece ser que os alunos, ao concluírem o Ensino Médio, não conseguem se comunicar, solucionar problemas, trabalhar em grupo, pensar por si próprios. Então, que tipo de currículo estão provendo aos jovens? Promove-se uma saída para partir do que o jovem necessita para se possibilitar desenvolver valores e atitudes. A concepção de que os alunos aprendiam o que precisavam na escola já não funciona mais.

Variações desses pressupostos têm dominado os debates sobre o currículo até bem pouco tempo, reconhecendo-se o lugar e o papel do currículo como o meio pelo qual os estados-nações alcançaram suas metas através da educação. Logo, podemos conferir a pertinência do slogan do governo Temer, cuja ordem autoritária impõe a contrarreforma do ensino médio por medida provisória (FERREIRA, 2017, p. 303).

Nesta contrarreforma, o que as pessoas precisam é estudar pela vida toda, assim, acredita-se que promover uma formação permite ao aluno estudar pelo resto de sua vida, pois as relações sociais, culturais e econômicas continuam a se transformar. O currículo escolar deve se pautar em formação humana, não se trata apenas de aprender uma profissão, deseja-se superar a concepção de que a escola deve ensinar matérias desconexas entre si, ou mesmo a ideia que deveria fornecer as bases para acessar a universidade, revestindo-se de uma concepção de ensino preparatório. O currículo escolar pode ser configurado como um território que contribua para a formação de sujeitos sociais, como trabalhadores, consumidores, cidadãos, em que se compreenda a organização produtiva do capital, de caráter neoliberal.

A pedagogia hegemônica é aquela que atribui às iniciativas de contrarreforma educacional a necessidade de diferentes países adequarem o conjunto de suas escolas à nova realidade internacional, realidade esta na qual o conflito social básico estaria diluído, uma vez que os ganhos em produtividade e competitividade seriam agora baseados em conhecimentos e não mais em baixos salários e matéria-prima barata. A crença hegemônica entende que a “sociedade do conhecimento” exigiria um trabalhador autônomo, bem-informado e criativo, e que, mediante o uso intensivo de conhecimentos, produziria a dissolução de formas burocráticas e autoritárias de gestão, já obrigaria o trabalhador a renovar permanentemente as linhas de decisão em razão da acumulação e do intercâmbio de informações. Para que serve o Ensino Médio nessa visão? O discurso da falta de preparo dos jovens situa-se nas lacunas do currículo. O Ensino Médio deve ter a finalidade de preparar esses jovens para as demandas, além de manter as comunidades coesas e produtivas. Nesse sentido, justifica-se a concepção de um currículo parametrizado por metas planejadas cuidadosamente, de forma que sejam atendidas e entregues às instituições escolares.

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem abrir mão do controle ideológico da escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista. Como, em um quadro de escassez de mão de obra barata, incorporar cada vez mais as camadas populares na escola básica, submetendo-a à preparação para o mercado de trabalho? (FREITAS, 2014, p. 1089).

Na concepção dos reformistas, o currículo deve ser composto por expectativas de aprendizagem sustentadas em experiências de aprendizagem. Afirmam que o currículo antigo era focado nos professores e no conhecimento que deveriam transmitir aos alunos. A “nova”



proposta curricular é centrada nos alunos, ou seja, em um currículo em que o professor conhece profundamente cada aluno, seus pontos fortes e fracos e qual tipo de intervenção deve ser feita.

Não por acaso, o empresariado tem aumentado seu interesse pelas questões educacionais que afetam o país no que tange à educação básica e, particularmente, ao ensino médio, desde que se avolumaram as informações e as análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais afetaram as tecnologias e a gestão da produção. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 398)

Os itinerários formativos pressupõem a ideia das trajetórias a serem oferecidas, os reformistas criticam a disponibilização de uma única trajetória, que, segundo eles, causa o fracasso e a evasão escolar. Defendem que há necessidade de ofertas de mais uma trajetória, que estaria alinhada aos objetivos por todo o mundo. Sob a pressão da nova realidade econômica mundial, Bourdieu e Champagne (2007 *apud* FREITAS, 2014) alegam tratar-se, na verdade, de mudança quanto “a altura da vara” que diretamente controla o processo de exclusão, ou seja, permite que em sua base mais pessoas saltem por ela, contudo, sem deixar de cumprir sua função excludente. Não se trata apenas em eliminar o aluno da escola, que politicamente, apresenta-se cada vez mais indesejável, mas, principalmente, no sentido de generalizar a “exclusão por dentro”, estabelecendo assim trilhas diferenciadas de progressão no interior do sistema educacional, mas é claro, associadas às trajetórias de vida socioeconômica (FREITAS, 2014), e o mais importante, é claro,

[...] fazer isso sem perder o controle político e ideológico da escola e sem mudar as relações sociais causadoras das desigualdades primárias. Eis onde reside a disputa. Tudo a favor do aumento do acesso ao conhecimento das camadas populares, contudo, nada a favor da concepção de sociedade, escola e de formação humana que orienta este esforço dos reformadores. Suas concepções reforçam a dinâmica social existente, sabidamente insuficiente, e impõem uma padronização do ensino. Por isso evitam discutir tais concepções e procuram caracterizar a educação como um grande esforço nacional e suprapartidário, sem ideologia. (FREITAS, 2014, p. 1091)

A lógica de mercado presente nessa ideia é de que uma única trajetória não irá preparar o tipo de pessoa a quem se tem a intenção de formar, a ter como proposta, abordagem vocacional do aprendizado baseado em pesquisas empresariais, sem a demanda de equipamentos profissionais específicos que a escola não possuiria. Justifica-se, ainda, que um aspecto-chave para desenvolver essas trajetórias é a possibilidade de trocas, não esperando que os alunos fiquem vinculados à trajetória que selecionaram, independentemente da idade que tinham quando a escolheram. Esses itinerários devem ser flexíveis. O tamanho da BNCC deve ser cuidadosamente pensado e, na visão dos reformistas, não se deve pensar o futuro do Ensino Médio, sem antes ter uma BNCC. Permitir que o indivíduo, ao escolher sua própria trajetória, tenha a chance de ser bem-sucedido. Não se trata de qualidade na educação, ou em outras palavras, aumentar a qualidade. Nesse sentido, o que seria mais desigual do que um sistema em que os alunos desistem da escola sem terem a qualificação para realizar algo?

A avaliação tem a função de validar o aprendizado, apresentando evidências de desempenho que alcançaram os altos padrões e expectativas esperados. Precisamos de avaliações para verificar se o sujeito está preparado para o ingresso no Ensino Superior, assim, teríamos uma estrutura nacional de qualificações. A cultura de provas, por demandarem muito tempo dos alunos, é um desperdício. Nessa “exclusão por dentro”,

[...] criam-se trilhas de progressão diferenciadas que levam os estudantes a diferentes trajetórias de qualificação/desqualificação, legitimando práticas de classificação no



interior da escola, como abaixo do básico, básico, proficiente e avançado. Pelo caminho da subordinação, recuperam-se práticas de controle social conservadoras sustentadas na submissão pelo disciplinamento (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2007 *apud* FREITAS, 2014, p. 1102).

Admitem que não querem abandono, não querem desistência. Na verdade, aqueles que saem da trajetória cedo ou que não a consideram apropriada, mostram que é a possibilidade de encontrar emprego. Nessa lógica, não deveria haver sujeitos que reprovam ou desistem. Pressupõe um sistema que possibilita a tomada de decisões orientadas para seguir determinada direção e fazer algo que querem fazer. A ideia de trajetória está ligada à ideia de que é preciso abandonar o pensamento de que a educação superior é apenas acadêmica, ou seja, devemos pensar uma educação superior vocacional.

Outro ponto importante levantado pelos reformistas: Quem pode colaborar com a escola? Nesse caso, é claro que poderiam ser dependências de treinamentos, técnicos, empregadores, estágios que podem ser muito relevantes. Um risco neste caso, e se as escolas não contarem com financiamento suficiente para oportunizar tais trajetórias? A sugestão implícita, nesse ponto, é que deveria haver uma supra estrutura gerencial capaz de direcionar a escola para as opções que lhes são possíveis de oferecer. Não está claro onde deveria ocorrer essa orientação, logo, questionamos se os alunos já poderão direcionar a sua trajetória a partir do primeiro ano do Ensino Médio. Quem, previamente, nos anos finais do ensino fundamental faria essa orientação?

## 5 Considerações finais

O movimento global das contrarreformas educacionais empreendidas pelo neoliberalismo compõe: a) a padronização da educação; b) a ênfase no ensino de competências e habilidades; c) o ensino voltado para resultados pré-determinados; d) a transferência de inovações elaboradas no setor empresarial (aparelhos privados de hegemonia); e, e) a responsabilização baseada em testes (FREITAS, 2014). A situação imposta é multifacetada e complexa, a demandar múltiplas entradas de análises aos que buscam compreender o projeto sistêmico dos reformadores. No entanto, tais aspectos se apresentam de modo estratégico aos reformadores, a possibilitar ataques em diferentes frentes de implementação, muitas vezes, veladas em ações aparentemente pontuais e isoladas, até mesmo na elaboração de narrativas, como os denominados direitos de aprendizagem. A lógica é clara: a responsabilização por metas e testes, a desestruturação da política social da escola pública, o controle da escola por meio da ideologia de mercado e sua privatização (ADRIÃO, 2017b). Essa lógica se desenvolve e se denomina como a solução para os problemas educacionais em revelia aos resultados já experimentados nos Estados Unidos da América (EUA) (ADRIÃO, 2014). Tais contrarreformas têm o condão de empreender as contrarreformas pretendidas e se afastam diametralmente das melhorias educacionais de elevar o patamar de qualificação da educação e emancipação humana.

Por trás desse cenário esconde-se um pressuposto perigoso, quando há o interesse das corporações. Afirma-se que a educação é um direito social de responsabilidade estatal, mas quando está em jogo o faturamento de tais corporações educacionais, as peças se movimentam, de modo diferente, acentuando-se o controle ideológico do sistema educacional para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas. É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível, estarmos “todos juntos pela educação”, como ressalta Freitas (2012), quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas. A educação de qualidade tem que ser mais do que isso.



## Referências

ADRIÃO, Theresa. Escolas charters nos EUA: contradições de uma tendência proposta para o Brasil e suas implicações para a oferta da educação pública. **Revista Educação e Filosofia**, v. 28, p. 263-281, 2014.

ADRIÃO, Theresa. A Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In*: PINTO, José Marcelino; ARAUJO, Luiz (org.). **Público X Privado em tempos de golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos; Fineduca, 2017, p. 16-37.

ADRIÃO, Theresa. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. *In*: MARINGONI, Gilberto (org.). **O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d' Água: Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP), 2017b.

APPLE, Michael; BEANE, James. O argumento por escolas democráticas. *In*: APPLE, Michael; BEANE, James (org.). **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem\\_02](http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_02). Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República. Brasília, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 12 de ago. de 2022.

CASTRO, Cláudio de Moura. Escola é empresa? O Estado de São Paulo. **Sessão Opinião**. 28 de setembro de 2011. Disponível em: <http://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,escola-e-empresa--imp-,778472>. Acesso em: 20 de ago. 2022.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

EVANGELISTA, Olinda. **De protagonistas a obstáculos**: Aparelhos Privados de Hegemonia e conformação docente no Brasil. Florianópolis: UFSC, 2021. Mimeografado.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Contrarreforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n.139, p. 385-404, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Revista Educação e Sociedade**, v. 33, n.119, p. 379-404, 2012.



FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *In: Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, p. 1085-1114, 2014.

GARDNER, D. P. *et al.* **A Nation at risk**: the imperative for educational reform. An open letter to the American people. A report to the Nation and the Secretary of education. Washington: National Commission on Excellence in Education, Superintendent of Documents, Government Printing Office, 1983.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na contrarreforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 2002.

HAYEK, Friedrich A. Von. **O caminho da servidão**. São Paulo: LVM Editora, 2010.

KUENZER, Acacia Zeneida. Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p.331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 de agos. 2022.

LIMAVERDE, Patricia. Base Nacional Comum: desconstrução de discursos hegemônicos sobre currículo mínimo. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 5, n. 1, p. 78–97, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/teri/article/view/36348/18704>. Acesso em: 28 de jul. 2022.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I. 18. edição. Rio de Janeiro (RJ): Civilização Brasileira, 2011. (v., 2).

MCNALLY, J. Língua, história e luta de classe. *In: WOOD, E. M.; FOSTER, J. B.* **Em defesa da história**. Marxismo e pós-modernismo. RJ: Jorge Zahar Ed., 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. *In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria (org.).* **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-48, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. **Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio**. Curitiba: UFPR, 2021. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>. Acesso em: 10 ago. 2022

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15. n. 44, p. 380-412, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KdGRyTzTrq88q5HyY3j9pbz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 06 de set. 2022.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. **Revista Brasileira de Política e**

**Administração da Educação**, v. 32, n. 2, p. 463 – 485, 2016. Disponível em:  
<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947/38376>. Acesso em: 14 de agos. 2022.

TALEB, Nassim Nicholas. **A cama de Procusto**: aforismos filosóficos e práticos. São Paulo: Editora Objetiva, 2022.

TEMER, Michel. **22-09-2016-Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante Cerimônia de Lançamento do Novo Ensino Médio - Palácio do Planalto**. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, 2016. Disponível em:  
[http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-lancamento-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto\)%E2%80%9D](http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/discursos/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-lancamento-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto)%E2%80%9D) . Acesso em 11 ago. 2022.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em novembro de 2022.