

REFORMAR PARA NÃO MUDAR OU A REFORMA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Maria da Conceição Calmon Arruda
UERJ/DEDU
maria.arruda@uerj.br
Lucília Augusta Lino
UERJ
profluciliauerj@gmail.com

Introdução

Esse texto é fruto de estudos e pesquisas que tem como norte o exame de políticas públicas de educação do governo brasileiro e suas interseções. Ao longo de nossas investigações identificamos que o *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, abriu espaço para a implementação, sem mediação, de um dos eixos centrais da Nova Direita (ND): a transmutação da educação básica pública em instrução escolar, restrita à transmissão de conteúdos considerados essenciais pelo empresariado. O Novo Ensino Médio (NEM) pode ser pensando como expressão dessa transmutação, já que se caracteriza pelo esvaziamento curricular travestido de flexibilidade e de protagonismo discente (Arruda, 2024, Yannoulas, 2024).

Destacamos que a mutação dos sentidos da educação e da própria escola pública não ocorre de forma isolada, mas se insere em um movimento mais amplo, que tem na conversão do Estado ao que Puella-Socarrás (2008, p. 108) denomina de Estado público não estatal. A sociabilidade do capital passa a atuar no interior da máquina estatal “y en las relaciones políticas que estructuran la totalidad de ‘lo social’”. A própria noção de parceria público-privada é ressignificada pela crescente participação de representantes do empresariado nacional e de fundações e institutos privados na gestão pública, atuando como sujeitos individuais e coletivos na defesa de sua visão de mundo, de seus interesses e de suas proposições etc. (Arruda, Lino, 2025).

Um dos vértices dessa ressignificação é a concepção e o delineamento de políticas públicas de educação sintonizadas com a (in) sociabilidade do atual estágio de desenvolvimento do capital, incapaz de assegurar, para o conjunto da população, bem estar social e inclusão pelo trabalho. Assim, se no início do século XX o tipo humano adequado ao fordismo foi forjado no trabalho, o uso decrescente da força de trabalho elege a escola como o espaço ideal para a formatação do tipo humano adequado ao

capitalismo tardio. Mas como bem nos recorda Gramsci (1991), o consenso não se constrói com coesão, mas a partir da adesão dos cidadãos ao projeto societário hegemônico.

É nesse contexto que a educação básica esvaziada do seu sentido lato é reconfigurada, pelo alto, por uma série de atos legais que se em sua aparência tem como norte a melhoria da educação, em sua essência buscam obstaculizar a elevação intelectual dos atores sociais e a possibilidade de que estes questionem a ordem vigente e desenvolvam um novo tipo de intelectualidade, autônoma e comprometida com os seus interesses. O caso do Estado de São Paulo é emblemático, não só pela promoção de leilões de escolas públicas, como também pela redução da carga horária de disciplinas das Ciências Humanas tanto no EM, quanto nos anos finais do Ensino Fundamental (Rede Escola Pública e Universidade, 2025).

Mas se o NEM se alinha com a tentativa de (con)formação de cidadãos alinhados com valores caros ao neoliberalismo e ao neoconservadorismo, a sua interface – a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – assegura o controle dos conteúdos ministrados e a transmissão dos “saberes instrumentais necessários para a inserção individual, ‘competente’, ‘inovadora’ e ‘empreendedora’ no mercado de trabalho atual” (Yannoulas, 2024, p. 25).

Reformar para não mudar ou a Reforma da Reforma do Ensino Médio

A Eleição de um presidente progressista suscitou a expectativa de reversão do NEM. O que foi reforçado pela elaboração, pelo Ministério da Educação (MEC), de um projeto de Lei (PL nº 5.230/2023) que propunha alterações ao NEM e a definição de diretrizes para uma Política Nacional de Ensino. Não é objetivo desse texto aprofundar o debate acerca da tramitação desse PL no Poder Legislativo, mas destacar que a correlação de forças não foi favorável ao campo progressista (Lino, Arruda, 2024). A lei aprovada e a consequente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi considerada, pelos que defendem uma escola pública laica, de qualidade e socialmente referenciada, como a Reforma da Reforma do NEM. Isso porque, apesar de ter estabelecimento uma carga horária mínima de conteúdo propedêutico e uma carga horária mínima para os itinerários formativos (600 horas) do NEM, seu alicerce, a BNCC, permanece incólume, assim como a autonomia dos estados em configurá-lo.

Apesar dos dados estatísticos disponíveis e da permanência de um “elevado número de estudantes matriculados no turno noturno, 1,1 milhão aproximadamente” (CNE/CEB, 2024, p. 13) o governo invisibiliza estes alunos e as estatísticas, já que se limita a prever que os estados mantenham, em cada município, a oferta de EM Noturno em uma única escola, caso haja demanda comprovada. Além disso, transfere para os sistemas de ensino estaduais a responsabilidade pela regulamentação da oferta de ensino noturno regular. Destacamos que uma das críticas ao NEM é que sua estrutura e concepção não abarcam o aluno trabalhador.

A questão das desigualdades socioeconômicas e culturais e seu reflexo nas assimetrias educacionais é abordada no Parecer CNE/CEB nº 4/2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim como a pluralidade das juventudes e do próprio NEM. No Parecer e na página do MEC na internet é possível identificar a preocupação com as taxas de distorção idade-série e de evasão do NEM e com o desempenho do alunado nas avaliações em larga escala (nacionais e internacionais).

Os dados mostram que a necessidade de trabalhar (homens e mulheres) e gravidez (mulheres) preponderam entre os motivos informados para a evasão escolar, por jovens de 15 a 29 anos de idade que não estudam e não concluíram o NEM. O retorno aos estudos também é obstaculizado pelo trabalho (homens e mulheres) e por afazeres domésticos (mulheres) (IBGE, 2024).

Em 2016, o NEM foi apresentado à sociedade brasileira como uma resposta ao desinteresse dos jovens pelo Ensino Médio, quase dez anos depois a questão da evasão escolar persiste: Na faixa de 15 a 17 anos, público alvo do NEM, 19,3% dos jovens frequenta a escola em situação de atraso escolar. “Em 2023, cerca de 9,1 milhões de jovens [da faixa etária de 15 a 29 anos] já haviam abandonado a escola sem concluir a educação básica. Desse total, 515 mil tinham de 15 a 17 anos; 4,5 milhões tinham de 18 a 24 anos; e 4,1 milhões, de 25 a 29 anos”(IBGE, 2024, p. 77).

O Programa Pé de Meia pode ser lido como uma estratégia do Governo Lula para amenizar a evasão escolar no NEM. O Programa oferece bolsa aos alunos pobres e uma bonificação para aqueles que concluírem o NEM. Contudo, até o momento, não se delineou uma política pública que vá além da aparência fenomênica da evasão escolar, já que este fenômeno encerra em si problemas que transcendem a escola e a própria

educação e que são resultantes das assimetrias socioeconômicas, culturais e históricas que perpassam a sociedade brasileira.

Considerações finais

Se tomarmos os dados estatísticos como indicação da realidade concreta, podemos inferir que as políticas públicas analisadas não têm como norte a superação das assimetrias que obstaculizam que as camadas populares tenham uma trajetória escolar de sucesso e a oferta de um ensino público de qualidade. E como bem nos ensina Antônio Candido (1984, p. 28) as reformas educacionais não têm a envergadura necessária para promover alterações na estrutura social, “são as revoluções verdadeiras que possibilitam as reformas do ensino em profundidade, de maneira a torná-lo acessível a todos, promovendo a igualitarização das oportunidades”.

Referências

ARRUDA, M.C.C. Políticas públicas e educação em tempos de neoliberalismo e neoconservadorismo. In: COLOMBO GOMES, G.S.; ALMEIDA, R. (Org.). **A Educação Básica do Brasil: reflexões, perspectivas e desafios**. Campinas: Pontes Editores Ltda, 2024, p. 38-57.

ARRUDA, M.C.C; LINO, L. A. Apontamentos sobre o novo ensino médio: descaracterização da formação e acirramento das desigualdades sociais In: XI Seminário internacional As Redes Educativas e as Tecnologias: Docentes, na resistência e na criação, 2022, Rio de Janeiro. **As Redes Educativas e as Tecnologias Docentes, na resistência e na criação**. Rio de Janeiro: UERJ, 2022, p.1 – 7. Disponível em: [HEADING 1](#).

ARRUDA, M.C.C., LINO, L.A. Formação de professores: A subjetividade capitalista transvestida de qualidade. In: FONTOURA, J.S.D.A. **A Qualidade da educação em debate**. Porto Alegre: Editora Pragmatha, 2025. No prelo.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CANDIDO, A. A Revolução de 1930 e a cultura. **Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, v. 2, 4, p. 27-36, abr. 1984.

CNE/CEB. Parecer nº 4/2024. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). **DOU** 13 nov. 2024. P. 67.

GRAMSCI, A. Americanismo e fordismo. In:__. **Maquiavel, política e o Estado Moderno**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. p. 375-413.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**, 2024. Rio de Janeiro, IBGE, 2024. 185 p.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica**, 2023. Brasília: Inep, 2024.

LINO, L. A.; ARRUDA, M.C.C. Insistindo na reconstrução das políticas educacionais. **Formação em movimento**, v.6, p.1 - 9, 2024. Disponível em: [Vista do Editorial](#)

PUELLO-SOCARRÁS, J.F. **Nueva gramática del neo-liberalismo: itinerarios, trayectorias intelectuales, claves ideológicas**. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2008. 168 p.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU] et al. Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista [Nota Técnica]. São Paulo: REPU/Gepud, 28 jan. 2025.

YANNOULAS, S. C. Chaves analíticas para a compreensão do projeto educacional da nova direita: Estratégias essenciais e particularidades brasileiras. **Revista Educación, Política Y Sociedad**, v. 9, n. 1, p. 8–41, 2024.