



A EDUCAÇÃO PARA “O AMÉM” DO CAPITAL: a reforma e os impactos na área das humanidades no ensino médio

EDUCATION FOR “THE AMEN” OF CAPITAL: reform and impacts in the área of humanities in high education

RESUMO:

Este artigo tem como objetivo analisar documentalmente por meio de revisão bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa e, assim, provocar uma reflexão sobre a reforma no Ensino Médio no Brasil promulgada pela Lei 13.415/2017, analisando a mudança na carga horária e na estrutura curricular argumentando o favorecimento dos interesses do mercado, em detrimento da qualidade da educação pública. Além disso, pontua-se a exclusão de diálogo ante a implementação e o estreitamento das relações público-privadas para retroalimentar o setor privado com verbas e financiamento público, alentando a lucratividade do setor em uma perspectiva de reprodução ampliada do capital e evidenciando a influência das políticas neoliberais na educação. A metodologia empregada nesta pesquisa é de caráter bibliográfico exploratório, ancorada em análises do materialismo histórico dialético, sendo utilizados para as análises teóricas como István Mészáros e Dermeval Saviani e seus estudos acerca da educação e capital. Conclui-se que a reforma não trabalha para além dos interesses dominantes, reforçando a hegemonia do capital em detrimento da transformação social qualitativa necessária na educação.

Palavras-Chave: Reforma do Ensino Médio. Neoliberalismo. Lei 13.415/2017.

ARTIGO

José de Souza Netoⁱ

Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT

E-mail: jose.souza.neto@unemat.br

Claudivania Barbon Anderle

Rede Municipal de Ensino de Cláudia-MT

E-mail: claudivania.anderle@unemat.br

Loriene Soares Oliveira

Rede de Educação de Mato Grosso - SEDUC/MT

E-mail: loriene.oliveira@unemat.br

Editor:

Dr. João Batista Lopes da Silva
Universidade do Estado de Mato Grosso
e-mail: revistaedu@unemat.br

ABSTRACT:

This article aims to analyze documents through a bibliographic review from a qualitative approach and, thus, provoke a reflection on the reform in Secondary Education in Brazil enacted by Law 13.415/2017, analyzing how changes in the course load and curricular structure would argue favoring of market interests, on detriment of public education quality. Furthermore, highlight the exclusion of dialogue regarding the implementation and strengthening of public-private relations to feed the private sector with public funds and financing, encouraging the profitability of the sector in a perspective of expanded reproduction of capital and highlighting the influence of neoliberal policies in education. The methodology used in this research has an exploratory bibliographic view, anchored in analyses of dialectical historical materialism, based on authors like István Mészáros and Dermeval Saviani and their studies of education and capital for the analysis. It is concluded that the reform does not work beyond dominant interests, reinforcing the hegemony of capital to the detriment of the qualitative social transformation necessary in education.

Keywords: High School Reform; Neoliberalism; Law 13,415/2017.



1 INTRODUÇÃO

A relação entre capital e educação ocupa um lugar de destaque e de ponderações críticas no pensamento do filósofo húngaro István Mészáros¹ (1930-2017). Para ele “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança” (Mészáros. 2008, p.27).

Embora essa afirmação possa soar radical ou idealista para aqueles menos alinhados ao viés marxista, seus apontamentos ressoam de modo congruente com o panorama educacional brasileiro contemporâneo. A Lei 13.415 de 2017, correspondente à anterior Medida Provisória 746 e promulgada pelo governo de Michel Temer, altera diversas estruturas das diretrizes e bases educacionais brasileiras e evidencia as implicações e correlações feitas pelo pensamento de Mészáros em sua obra “Educação para Além do Capital” (2008).

Ao tornar o ensino integral e alterar a estrutura curricular de modo a diminuir os saberes clássicos em favor de itinerários formativos técnicos alinhados aos interesses de mercado, o Novo Ensino Médio sancionado em 16 de fevereiro de 2017 acaba por sonegar saberes que são por direito dos estudantes e, realizam o sucateamento da educação pública, ao mesmo tempo que injeta recursos públicos cada vez maiores no setor privado com o incentivo das relações público-privadas.

Essa reforma educacional não só aponta para as influências da política neoliberal brasileira, revelando concomitantemente uma aproximação do atual cenário com a tese de Mészáros (2008) onde as reformas realizadas pela classe hegemônica atendem apenas às causas da lógica do capital, como também eleva as preocupações sobre o futuro da educação pública e a formação crítica dos estudantes brasileiros.

2 METODOLOGIA

Este estudo consiste em uma análise documental fundamentada em revisão bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa. A análise documental inspeciona e faz uma reflexão a respeito da Lei 13.415/2017 da legislação brasileira e se utiliza de documentos governamentais correlatos fundamentados a partir de teóricos da educação e do materialismo histórico e dialético, os quais têm na análise do capital seus temas e abordagem centrais de análises, como é o caso de István Mészáros e Dermeval Saviani² que são orientados pela perspectiva marxista.

Outro critério adotado nesta investigação refere-se ao destaque e tratamento crítico e reflexivo das influências neoliberais sobre a reforma em questão. Além disso, em relação à aplicação da lei este estudo considera e analisa outras inúmeras pesquisas acadêmicas (Albuquerque, 2021; Cássio, 2022; Horn, 2018) que discutem a reforma e suas implicações, bem como relatos de experiência de sua implementação no âmbito do ensino médio das escolas brasileiras.

Também foram utilizados como critérios o recorte temporal de 2014 a 2024, com buscas nas plataformas CAPES, SCIELO, Google Acadêmico e Gov.br. Utilizando para tal busca as palavras-chaves: novo ensino médio, itinerário formativo, reforma do ensino médio e impactos da reforma do ensino médio.

¹ Nascido em Budapeste em 1930, Mészáros vivenciou de perto os turbilhões da história do século XX. Sua formação intelectual foi marcada pela Escola de Budapeste, que reunia pensadores marxistas como György Lukács. Após a Revolução Húngara de 1956, exilou-se na Itália, onde lecionou em diversas universidades, e posteriormente se estabeleceu no Reino Unido.

² Professor, filósofo e pedagogo, ele é reconhecido internacionalmente por suas contribuições teóricas e práticas para a educação. Saviani é o idealizador da **Pedagogia Histórico-Crítica**, uma teoria que busca articular a educação com a transformação social. Nascido em 1943, Saviani teve uma infância marcada pela simplicidade e pela luta por melhores condições de vida. Essa experiência pessoal o impulsionou a dedicar sua vida à educação, buscando garantir o direito à aprendizagem para todos.

Ademais, busca-se balizar esta pesquisa referindo-se aos impactos e às implicações da nova reforma no ensino médio em relação às disciplinas de sociologia, filosofia e arte e educação física para o desenvolvimento do pensamento crítico e humanização do sujeito.

3 BREVE PANORAMA DA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

É notório que anteriormente à implementação do Novo Ensino Médio de 2017 a educação brasileira apresentava sérias deficiências históricas e materiais. Um problema significativo observado por Saviani (2011) é a inexistência de um sistema de educação em âmbito nacional que dificultava o avanço teórico e ações pedagógicas. Ainda, durante muito tempo o poder político se desincumbiu de ofertar educação à população, sendo que apenas nas últimas décadas alguns programas foram desenvolvidos, mas nunca executados de forma completa e consistente, resultando em um déficit que mantém o Brasil como "um dos países com os maiores índices de analfabetismo. E esse problema foi se acentuando, uma vez que, à medida que o tempo passava, as questões relativas ao aumento do analfabetismo também se agravavam" (Saviani, 2011, p. 94).

Diversas outras questões já despertavam preocupação antes do Novo Ensino Médio, como a diminuição dos investimentos e instrumentos da educação nas últimas décadas, e como isso resultava em superlotação das salas de aula, precarização da qualidade de ensino, sobrecarga dos docentes, entre outras questões (Saviani, 2011, p. 96-98). Além disso, Saviani (2011) destaca outro problema: a descontinuidade de programas e das políticas educacionais. Novos projetos de ensino são implementados a cada troca de candidatos e ascensão deste ao poder, desconsiderando as práticas e teorias vigentes, sobrepondo um projeto sobre outro. De forma geral, a regra que valida sua aplicação está relacionada aos interesses de grupos empresariais com seus interesses econômicos prevalecendo em detrimento do caráter social e educativo e emancipatório do sujeito educando.

Observa-se que mesmo quando ocorre a implantação de um programa ou projeto educacional mais próximo daquele que se pretende crítico e humanizado, ignora-se o tempo necessário para que o conhecimento seja apropriado e devidamente dominado pelo aluno, se tornando uma segunda natureza, passando inicialmente pelo processo de catarse e chegando a realização da práxis social.

Com isso, o resultado obtido é uma educação fragmentada, descontínua e esvaziada, sobretudo no que diz respeito ao conteúdo e a possibilidade de produção de uma postura crítica, reflexiva, humanizada, necessitando ser constantemente avaliada no processo de sua implantação. Nesse sentido, antes que qualquer mudança seja posta em prática, Saviani alerta que "a política educacional precisa levar em conta essa peculiaridade e formular metas não apenas a curto mas a médio e longo prazo e instituir propostas que possam, de fato, ser implementadas e avaliadas no seu processo e nos seus resultados" (Saviani, 2011, p. 109). Isto é, para uma reforma no sistema de ensino efetiva, há a necessidade de considerar todo o contexto, analisar, planejar e, sobretudo, promover o diálogo entre todas as partes envolvidas sobre tal mudança.

No entanto, a implementação do Novo Ensino Médio pelo governo Michel Temer foi executada de forma excludente, ignorando os debates existentes sobre uma possível reforma. Discutia-se desde 2012, durante o governo de Dilma Rousseff, sobre a possibilidade de se fazer uma reforma, porém as questões estruturais e educacionais mostravam-se muito além dos recursos dispostos naquele momento para uma real aplicação em larga escala. Além disso, o contexto histórico vivido pelo país de 2013 a 2016 criou um clima de instabilidade e confusão política-ideológica, colocando o governo em uma situação de recuo e avanços nos estudos sobre potencialidade de uma reforma que atendesse as demandas de estudantes, professores da rede pública e os conflitos com os interesses do setor privado.

Após o impeachment de Dilma a proposta do Novo Ensino Médio foi aplicada pelo governo Michel Temer em 22 de setembro de 2016 como Medida Provisória 746, que foi convertida na Lei nº 13.415/2017 sancionada em 16 de fevereiro de 2017. Diferentemente do processo descrito por Saviani para se considerar antes de implementar reformas educacionais, o Novo Ensino Médio foi aplicado "em prazo exíguo, sem a promoção de espaços para o debate aprofundado pelos docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e vivenciam a realidade do Ensino Médio, no Brasil" (Zanatta *et al.*, 2019, p. 15-16).

Em consonância, Horn e Machado (2018) destacam que os debates anteriores vinham

sendo realizados de forma democrática, apresentando o Plano Nacional de Educação como um bom exemplo de documento produzido de modo coletivo e denunciando que a reforma atual está longe de ser considerada democrática. Horn e Machado (2018) sustentam que “Por si, essa já constitui razão suficiente para não aceitar uma vírgula ou um ponto sequer da reforma do assim denominado novo ensino médio” (Horn e Machado, 2018, p.14).

Além do caráter antidemocrático da exclusão de debate, o diálogo seria necessário, pois a Lei nº 13.415/2017 implicou em alterações de importantes leis anteriores. Além de alterar a Lei 11.684/2008 da obrigatoriedade de ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio,

Esta legislação altera: a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB); a Lei nº 11.494, de 20 de junho 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); e um artigo da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); além de instituir a política de fomento à implantação de escolas de Ensino Médio, em tempo integral; e revogar a Lei no 11.161/2005, sobre o ensino da Língua Espanhola, que era de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno. (Zanatta *et al.*, 2019. p.16).

Nas alterações impostas pela Lei nº 13.415/2017 destacam-se mudanças significativas como o aumento na carga horária do ensino médio e a mudança na estrutura curricular, que além de excluir a Língua Espanhola acrescenta novos itinerários formativos. Ademais, para que isso seja realizado num país de magnitude continental como o Brasil, contemplando devidamente reformas nas estruturas físicas das escolas e novas formações e integrações para preparar o corpo docente, mostra-se necessário um aumento significativo no investimento financeiro que não condiz com a realidade orçamentária do país.

Assim, mesmo a reforma do novo ensino médio sendo uma proposta para inviabilizar o conhecimento e a possibilidade dos educandos da classe trabalhadora ascender socialmente, outro fenômeno coincide com o estado da arte provocado pela reforma. Trata-se da proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241, que foi encaminhada pela equipe do governo Michel Temer, a qual foi votada e aprovada no congresso nacional tornando-se a Emenda Constitucional 95/2016. Esse dispositivo legal passou a limitar os gastos públicos por 20 anos, inviabilizando a alocação de recursos para realizar a implementação e manutenção de tal reforma em sua íntegra.

Muitas problemáticas apresentadas na proposta do Novo Ensino Médio, como a necessidade de ampliar o corpo docente e sua formação para os novos itinerários, a impossibilidade derivada de questões socioeconômicas dos alunos do período noturno em estudar em período integral, e a impossibilidade de aumentar os investimentos governamentais imposta pela emenda constitucional - EC 95/2016, sobretudo em setores sociais, foram “solucionadas” pela Lei nº 13.415/2017 que retrata a essência da políticas neoliberais que permeiam as ações do estado brasileiro.

Esta lei abrange e amplia o espaço para a realização das parcerias público-privadas desvelando o caráter parasitário do capital/capitalista³ “empreendedor meritocrático”, defensor do Estado mínimo para as questões sociais e do Estado máximo para os interesses do capital. O Artigo 36 e 61 da LDB desobrigam o Estado de cumprir com essa demanda, abrindo espaço para parcerias com instituições privadas de “notório reconhecimento” para realizar as exigências curriculares presenciais ou em modalidades à distância e possibilitando que “professores de “notório saber” atuem no ensino técnico e profissional.

Além de promover uma precarização do ensino para alunos e professores advindo das classes trabalhadoras, restando aos alunos das classes trabalhadora uma educação para menos enquanto para os professores estabelece-se a desvalorização continuada em termos pedagógicos, profissionais e salariais. As mudanças mencionadas acarretam uma centralização do capital público em grandes empresas de educação privada e uma privatização parcial da educação pública em seu início, alcançando a sua totalidade no percurso histórico e promovendo ainda o discurso de que as parcerias público-privadas são “a melhor (ou a única)

³ Aquele que direta ou indiretamente se reproduz a partir das estruturas estatais, como por exemplo, aumento de juros que impacta no aumento da dívida pública, gerando ganhos ao capital rentista e/ou com as terceirizações realizadas nos setores d educação, saúde, administração entre outros.

alternativa para melhorar a qualidade da educação pública e, em especial, a do Ensino Médio. Entretanto, é preciso considerar que essas parcerias estão em consonância com os ideais neoliberais de privatização e mercantilização da educação” (Zanatta et al., 2019 *apud* Arelaro, 2017).

4 O NOVO ENSINO MÉDIO

A primeira grande diferença evidente entre a educação anterior e aquela estabelecida pós Lei 13.415 é a carga horária. O sistema de ensino anterior dispunha de 800 horas anuais divididas em 4 horas diárias de 200 dias letivos. Com a promulgação da referida lei em 16 de fevereiro de 2017, o “Novo Ensino Médio” propôs um ensino integral, aumentando a carga horária mínima para 1400 horas anuais, equivalente a 7 horas diárias de 200 dias letivos.

Conforme determinado pelo Artigo 24, progressivamente as escolas devem implementar pelo menos 1000 horas anuais no prazo de 5 anos. Além disso, o Artigo 36 estabelece a possibilidade dos sistemas de ensino estaduais e municipais, reconhecerem competências e firmarem convênios com instituições de ensino a distância com notório reconhecimento para o cumprimento das horas curriculares.

A segunda principal diferença concentra-se na alteração da estrutura curricular. O ensino que antes era estruturado em aproximadamente 13 disciplinas obrigatórias com total de 2400 horas ao final do ensino médio, ofertando individualmente Português, Literatura, Arte, Educação Física, Inglês e/ou Espanhol, História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Matemática, Física, Biologia e Química; passa com a reforma do Ensino Médio a reorganizar em componentes curriculares comuns, não podendo ultrapassar 1800 horas ao final do ensino médio e itinerários formativos.

Os componentes curriculares comuns, segundo o Art. 35-A, ficam a cargo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio nas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas. Salienta-se, contudo, que apenas as disciplinas de Português, Matemática e Inglês são obrigatórias em todos os anos do ensino médio. O parágrafo 3º do Art. 35-A afirma: “O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.” (Brasil, 2017).

Já o parágrafo 4º determina que “os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.” (Brasil, 2017). Quanto às disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia, o parágrafo 2º determina que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (Brasil, 2017).

Imagina-se com isso, que as disciplinas mencionadas acima estão com seus “*status*” recompostos ou recuperados, contudo, isto não ocorre à medida que todas elas estão pulverizadas aleatoriamente como temas transversais entre os eixos dos componentes curriculares. Ademais, o parágrafo 5º do Art.35-A determina que ao longo de todo o Ensino Médio o currículo comum não pode ultrapassar 1800 horas.

Nesse primeiro conjunto de modificações, destaca-se que a interpretação dos ensinosa fica a encargo da BNCC. Considerando que a BNCC organiza os saberes em competências e habilidades, as interpretações das áreas de conhecimento podem se alinhar não aos valores educacionais, mas aos valores de mercado. Horn e Machado (2018) elucidam que:

O modelo de competências, desenvolvido na área empresarial para a seleção de trabalhadores dentro do conceito toyotista de produção, enfraquece a associação dos trabalhadores, incentivando a competição, favorecendo a negociação trabalhista individualizada e a responsabilização de cada trabalhador. Para se manter empregado, com a incerteza do futuro profissional e da precarização do trabalho, o indivíduo deve investir constantemente em sua formação. (Horn; Machado, 2018, p. 16 *apud* Zibas, 2005, p. 23-27).

Diversas são as lacunas que a Lei 13.415/2017 preenche, deixando a interpretação a cargo da BNCC. A obrigatoriedade de apenas alguma disciplina em todos os anos é abordada por Horn e Machado (2018), os quais afirmam que:

[...] as únicas disciplinas com nome e sobrenome que deverão ser mantidas e ensinadas nas três séries são a Língua Portuguesa e a Matemática. As demais disciplinas serão transformadas em tópicos de aprendizagem. Isto é, com tratamento pontual e superficial com base no modelo de competências e habilidades sócio educacionais no lugar de conhecimentos sistematizados historicamente a partir de campos epistemológicos e metodológicos específicos. (Horn; Machado, 2018, p. 15-16).

Os autores esclarecem que “não quer dizer que conteúdos de filosofia, sociologia, geografia, biologia, etc., não serão mais ensinados, mas que esses conteúdos não serão mais tratados a partir de seus objetos e métodos específicos, e sim por eixos temáticos ou temas transversais.” (Horn; Machado, 2018, p.17). Isso torna-se ainda mais concreto com o segundo parágrafo do Artigo 35-A pois, se antes as disciplinas de Filosofia e Sociologia eram obrigatórias pela Lei 11.684/2008, o Art. 35-A alterou para “estudos e práticas” obrigatórios de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. Zanatta *et al.* (2019) verificam que:

Apesar de a lei citar que estas disciplinas estarão incluídas, obrigatoriamente, no Ensino Médio, em momento algum se menciona que isto será feito no formato de disciplina, sendo feita alusão apenas a ‘estudos e práticas’, o que não deixa de ser alarmante, pois, sendo assim, estas poderão ser incorporadas nas quatro grandes áreas de conhecimento definidas pela BNCC, com a existência da possibilidade de serem agregadas a outras disciplinas, ocorrência que pode agravar o esvaziamento e a precarização de conteúdos no Ensino Médio. (Zanatta *et al.*, 2019, p. 18).

O esvaziamento e a precarização abordados pela autora também podem ser conferidos no quinto parágrafo do Art.35-A, que limita a quantidade de horas totais do componente comum do ensino médio em 1800 horas. Isso significa que enquanto no antigo sistema de meio período os alunos estudavam as disciplinas por 2400 horas, agora o tempo de estudo dos saberes sistematizados da humanidade diminuiu em 600 horas, embora o Novo Ensino Médio tenha elevado o tempo que o aluno passa na escola.

Nessa perspectiva, evidencia-se um esvaziamento literal dos conteúdos estudados. Além de prejudicar a formação intelectual humana, reduzir essas disciplinas antes obrigatórias a meros “estudos e práticas” pode acarretar em uma redução significativa na capacidade crítico-reflexiva de compreensão de si e do mundo. Compreensão de si porque as referidas áreas promovem desenvolvimento cognitivo e motor; elaboração do pensamento; da cientificidade; criatividade; e, sobretudo, elaboração da criticidade. Além disso, a compreensão do mundo pois tais disciplinas permitem explorar novas realidades para além das suas, conhecer seus direitos, entender as construções sociais, a formação das desigualdades, e identificar preconceitos. Em outros termos, disciplinas como arte, filosofia e sociologia são de fundamental importância para a formação do pensamento crítico e a humanização do sujeito.

Esse tempo que foi retirado dos componentes comuns passou para os itinerários formativos, componentes que podem ser escolhidos pelos alunos e que estão divididos em cinco áreas previstas pelo Artigo 36: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional, a serem ofertados "conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" (Brasil, 2017).

Conforme previsto por Zanatta *et al.* (2019), Na prática há pouca possibilidade de as escolas ofertarem "os arranjos curriculares somente conforme a relevância e a possibilidade que elas apresentarem; sendo assim, na prática, possivelmente, a maior parte delas oferecerá apenas um itinerário e a propalada 'liberdade de escolha' dos alunos não ocorrerá" (Zanatta *et al.*, 2019, p. 19). Sua previsão provou-se concreta quando, anos mais tarde, começaram a surgir pesquisas que denunciam sobre a disponibilidade de itinerários formativos oferecidos pelas escolas estarem diretamente relacionadas aos recursos disponíveis em cada instituição. Cássio e Goulart (2022) relatam que

[...] A análise combinada dos dados de 'escolha' dos/as estudantes e da oferta de itinerários formativos nas escolas de ensino médio da rede estadual de São Paulo revela aquilo que a propaganda governamental da reforma do ensino médio sempre tentou escamotear: a 'livre escolha' prometida aos/às estudantes é estritamente limitada pelas condições materiais da rede de ensino e, sobretudo, das escolas. E uma vez que tais condições não estão sendo substantivamente alteradas com a reforma, a liberdade de escolha continuará sendo um privilégio daqueles/as que sempre gozaram dela: estudantes das escolas privadas provenientes das elites, das classes médias e, como mostram os dados analisados na pesquisa, estudantes da rede estadual mais privilegiados (Cássio; Goulart, 2022, p 530).

Diante das questões apontadas, nota-se na reforma do ensino médio uma diminuição dos conhecimentos sistematizados e, "embora o restante da carga horária seja completado pelos 'itinerários formativos', possivelmente, muitos conteúdos sistematizados, ao longo da história da humanidade, deixarão de ser abordados" (Zanatta *et al.*, 2019, p. 18). Essa questão evidencia-se ainda mais grave conforme observamos os relatos apontados sobre a ineficácia até mesmo dos itinerários.

Cabe ressaltar então que os itinerários também não são aplicáveis em sua plenitude porque as estruturas escolares não oferecem muitas vezes condições básicas como, instalações adequadas (salas de aulas em precárias condições, falta de água e energia, internet) de ensino –aprendizagem, quanto mais laboratórios e seus recursos necessários por ares e materiais em conformidade com a propostas formativas, entre outras questões. Estes fatos podem a longo prazo abrir espaços para a assinatura de parcerias público-privadas, ou mesmo o processo de privatização generalizada da educação em termos de gestão administrativa e pedagógica das escolas.

5 EDUCAÇÃO, MERCADO E A IMPOSSIBILIDADE DA DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO.

Ao analisar o panorama educacional das sociedades enquadradas em sistemas capitalistas, István Mészáros considera ineficazes as reformulações educacionais sem transformações do quadro social. Em seus termos, "limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa." (Mészáros, 2008, p. 27). Isso implica que qualquer reforma feita inteiramente por aqueles que detêm o capital colocará os reais interesses sociais às margens. Esclarece que "É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente." (Mészáros, 2008, p. 27). Caso contrário, tem -se as reformas como um instrumento de reprodução do capital,

De modo pontual, é nesse panorama que se encontra a reforma do "Novo Ensino Médio", aplicada pela Lei 13.415 de 2017, ecoando aquilo que Mészáros já detectava. Diversas são as objeções contra a reformulação do ensino médio. Diferentemente do slogan "Novo Ensino Médio. Quem conhece, aprova!" Promovido nos canais de transmissão nacional durante o governo Michel Temer, os pesquisadores e professores que estudam as implicações do "novo ensino médio" apontam que, na realidade, a referida

[...] reforma fragmenta a formação, descaracteriza e destitui o Ensino Médio como etapa final da educação básica, ou seja, a educação básica deixa de ser obrigatória e comum a todos, como determinam a LDB 9394/1996 e as DCNEM/2012. Trata-se de um duro golpe à educação pública brasileira (mais de 80% das escolas de Ensino Médio são públicas). Trata-se de um desmonte do projeto educacional dos últimos anos conquistado à duras penas por entidades, fóruns e intelectuais que procuraram construir um currículo que pudesse integrar de modo consistente e orgânico as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho atribuindo significado aos conteúdos científicos, filosóficos e Artísticos e, ao mesmo tempo, produzindo um diálogo profícuo entre as disciplinas e áreas do conhecimento. Isso tudo, agora, está em jogo, em risco. (Horn; Machado, 2018, p. 16-17).

Faz-se necessário elucidar os conhecimentos e teorias predominantes que norteiam os argumentos sobre a importância de a escola não estar alinhada aos interesses do mercado. Conforme percorrido por Saviani e Duarte (2010), temos no Brasil uma organização social regida pelo capital, segregando o país entre classe dominante e classe dominada. Isto é, enquanto a classe detentora do capital se apropria das produções trabaladoras e já superou suas necessidades de sobrevivência e agora promove suas necessidades pessoais usufruindo de todos os bens materiais e imateriais produzidos pela humanidade, a classe dominada gasta seu tempo de vida tentando sobreviver (Saviani; Duarte, 2010, p. 429).

No entanto, essa configuração não corresponde apenas ao setor empregatício, pois na "sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material" (Saviani, 1994, p. 157). Para Saviani (1994) isso significa que se o conhecimento pode ser convertido em força produtiva (capital) as classes dominantes tentam restringi-lo para que as classes dominadas continuem atuando como suas forças de trabalho. Desse modo, utilizam da educação para educar as massas, "mas "em doses homeopáticas", apenas aquele mínimo para poder operar a produção" (Saviani, 1994, p. 157).

Temos então uma marginalidade educacional, uma vez que os grupos dominados são "marginalizados socialmente porque não possuem força material (capital econômico) e marginalizados culturalmente, porque não possuem força simbólica (capital/cultural)" (Saviani, 1999, p. 32). Daí surge o conflito de interesses na educação com as classes dominadas buscando humanizar-se acessando aos bens produzidos pela humanidade que também são seus por direito, e a classe dominante restringindo-os.

A atual mudança no Ensino Médio não é, portanto, por acaso. Ainda, a escolha do Ensino Médio em detrimento dos outros níveis de ensino também se mostra significativa, pois a adolescência mostra-se uma fase importante para o desenvolvimento pleno do indivíduo em busca de humanização. Conforme descrito por Martins (2016) sobre os conceitos de Leontiev, o pensamento humano desenvolve-se em três etapas: o pensamento efetivo corresponde aos primeiros meses de vida; o próximo estágio, o pensamento figurado, começa com a aquisição da linguagem; e por último, com a escolarização e a interação com os conhecimentos mais sistematizados da humanidade, o desenvolvimento do pensamento efetivo ou rigorosamente abstrato atinge seu ápice durante a adolescência.

É possível enxergar essa humanização mencionada como o desenvolvimento pleno do indivíduo. Em seu estudo, Martins (2016) explica a partir dos conceitos de Leontiev que o pensamento humano passa por três etapas de desenvolvimento: o primeiro deles, o pensamento efetivo, acontece quando ainda é um bebê; o segundo estágio, o pensamento figurativo, se amadurece com o desenvolvimento da linguagem; e o pensamento efetivo ou pensamento rigorosamente abstrato, tem seu estágio mais importante na adolescência, com a escolarização e contato com os saberes mais sistematizados da humanidade.

Isso implica que a capacidade de pensamento humano é conquistada por meio do universo simbólico disponível para ser apropriado (Martins, 2016). Tornar "opcionais" os conhecimentos que antes eram acessíveis para os alunos, especialmente na adolescência, importante fase para desenvolver o pensamento crítico, trata-se, portanto, não de promover a "autonomia e escolha" do aluno, mas oferecer um conhecimento em doses homeopáticas. Essa precarização na formação intelectual humana mostra-se ainda mais preocupante quando somada à retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física, configurando-se como "mais uma forma de sonegação do direito do aluno ao conhecimento" (Zanatta *et al.*, 2019, p. 21).

Critica-se a retirada da obrigatoriedade dos antigos componentes curriculares enquanto disciplinas das ciências com seus métodos, não por ignorar os problemas anteriores como a mecanicidade e o engessamento das diversas disciplinas, mas porque sua exclusão não resolve o problema. Pelo contrário, agrava-o ainda mais porque anteriormente os alunos tinham acesso a conhecimentos clássicos, mesmo de forma engessada, que muitas vezes eram concentrados apenas em ambientes inacessíveis para a classe trabalhadora. A remoção destes componentes faz com que tais conhecimentos voltem a ser proporcionalmente acessíveis de acordo com o acúmulo de capital de cada camada social.

Em outras palavras, enquanto muitas escolas públicas não possuem estrutura para ofertar mais de um itinerário, várias escolas privadas vendem todos os itinerários formativos, oferecendo um conhecimento pleno dos conhecimentos clássicos do antigo sistema para alunos com maior poder aquisitivo.

Percebe-se, portanto, que é através da escola que os indivíduos da classe dominada

podem alcançar sua humanização. Esse processo, no entanto, não pode ser realizado com qualquer conhecimento, mas por meio do contato com o patrimônio cultural da humanidade: os clássicos (Saviani; Duarte, 2010). Saviani (2011) defende os clássicos como todos aqueles saberes e obras que resistiram ao tempo e permanecem relevantes. Para ele, “é nesse sentido que se fala na cultura greco-romana como clássica, que Kant e Hegel são clássicos da filosofia, Victor Hugo é um clássico da literatura universal, Guimarães Rosa um clássico da literatura brasileira etc.” (Saviani, 2011. p.17).

Ao tratar dos clássicos literários, Calvino (2007) pontua a função da escola, mas sua fala não se limita apenas ao âmbito literário, contribuindo para o cenário como um todo:

[...] a escola deve fazer com que você conheça bem ou mal um certo número de clássicos dentre os quais (ou em relação aos quais) você poderá depois reconhecer os "seus" clássicos. A escola é obrigada a dar-lhe instrumentos para efetuar uma opção: mas as escolhas que contam são aquelas que ocorrem fora e depois de cada escola (Calvino, 2007. p. 13).

As palavras de Calvino (2007) ressoam nas de Saviani (2011), que também defende que “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2011, p. 14). Ademais, ressalta que “O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.” (Saviani, 2011, p. 69-70).

Nesse sentido, se é dever da escola democratizar saberes que estão inacessíveis para determinadas camadas sociais, apresentando o maior número de clássicos possível em seu contexto, para que só então o sujeito-aluno esteja apto para realizar suas escolhas sobre qual clássico possui mais afinidade, podemos interpretar então a reforma no Ensino Médio como uma interrupção desse processo educativo. Em contextos mais estratificados, de que modo um aluno poderia “escolher” qual área do conhecimento (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, e ciências humanas e sociais aplicadas) corresponde aos seus interesses para o futuro se não houve um contato pleno com os saberes de cada área? Há sim escolhas para as camadas populares no Novo Ensino Médio”, a escolha de qual conhecimento básico será menos afetado em sua formação.

Nota-se que a reforma proposta pela Lei 13.415/2017 atende mais aos interesses do capital, trabalhando contra a classe trabalhadora. A desestruturação das escolas já era observada por Saviani, que denunciava desde a virada do século XX para o XXI as tentativas de “Passa-se, então, a minimizar a importância da escola e a se falar em educação permanente, educação informal etc. No limite, chega-se mesmo a defender a destruição da escola.” (Saviani, 1999, p.78). No presente, outros autores apresentam reflexões semelhantes sobre a reforma. Para Horn e Machado (2018), a reforma,

Trata-se, na verdade, de uma escolarização unívoca (unicista) de formação superficial, pragmática, antidemocrática e utilitária em atendimento aos interesses unicamente da lógica do mercado, do desenvolvimento do capitalismo, principalmente o financeiro. Interesses, hoje, defendidos por uma grande parcela de lideranças políticas do congresso nacional, das casas legislativas estaduais e municipais, dos poderes executivos nas diferentes esferas do sistema federativo e por uma parte do poder judiciário que, no conjunto, representam e defendem o modelo social vigente. (Horn; Machado, 2018, p. 13).

Em paralelo, Albuquerque *et al* (2021) discorre que

A Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) foi estabelecida com objetivo de restringir os estudantes da escola pública a uma formação para a inclusão precária no mercado de trabalho, com este intuito, o discurso oficial foi moldado sob os conceitos de protagonismo juvenil, flexibilidade e liberdade de escolha em sua formação. Tais discursos, ocultam as estratégias de interdição da juventude trabalhadora ao ensino superior público, auxiliando no arrefecimento das lutas de classe que o acesso excludente fortalece. (Albuquerque *et al*, 2021 p. 101).

Ambos recortes selecionados apresentam um ponto de convergência: as influências do neoliberalismo na educação. Esse posicionamento neoliberal se constata, segundo Zanatta (2019), com a influência de empresários e agências internacionais na reforma e com a injeção de recursos públicos no setor privado. Essa parceria público-privada e investimentos na rede particular refletem em uma privatização e terceirização do ensino, acabando por acentuar o dualismo escolar e, conseqüentemente, favorecendo ainda mais o acesso dos alunos provenientes das escolas particulares ao Ensino Superior, à medida que dificulta o mesmo acesso para os alunos de escolas públicas (Zanatta, 2019, p. 23-24).

Posto isto, fica evidente que a reforma apresenta mais problemáticas que soluções para o sistema de educação brasileiro, exacerbando as precariedades já existentes. A Lei 13.415/2017 não só marginaliza a classe trabalhadora como trabalha contra a equidade e a função social humanizada da educação. Em suma, o avanço das políticas neoliberais sobre a educação pretende consagrar o mercado como “Templo sagrado” dos anseios alcançados pelas classes dominantes, o dinheiro como “Deus adorado” e o lucro como a consagração das “graças” obtidas pelos seguidores das classes dominantes. Aos pertencentes das classes dominadas apenas resta a adoração e a contemplação fetichizada, mas sempre esperançosa e revitalizada a partir dos valores ressignificados pela ideologia dominante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há séculos pesquisadores por todo o globo estudam a Educação sob a ótica do desenvolvimento do capital, dos quais Mészáros (2008) argumenta que nos últimos tempos têm-se alterado as estruturas sempre mantendo o desenvolvimento do capital. A educação tem servido

[...] ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja de forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (Mészáros, 2008, p.35).

A partir das análises apontadas neste estudo, nota-se que o “novo ensino médio” segue o mesmo padrão daquilo que já vinha sendo feito conforme delineado por Mészáros (2008). Novamente, trata-se de uma reforma que altera a estrutura, mas que permanece seguindo os interesses das classes dominantes. E não apenas isso, mas também uma reforma que deforma os poucos benefícios do sistema anterior e que sequer considerou o diálogo e os interesses daqueles que atuam no chão da escola e para a escola.

Essa reforma no ensino médio imposta segue exatamente os interesses neoliberais, pois “por maior que seja, nenhuma manipulação vinda de cima pode transformar o imensamente complexo processo de modelagem da visão geral do mundo de nossos tempos [...] num dispositivo homogêneo e uniforme, que funcione como um promotor permanente da lógica do capital” (Mészáros, 2008, p. 50-51). Percebe-se com isso que, se em outros tempos a burguesia ainda mantinha na aparência um pudor para oprimir, agora definitivamente isto não mais ocorre porque o ímpeto avassalador de apropriação dos bens materiais e imateriais da humanidade avança em todas as dimensões da vida social a serem expropriadas das classes trabalhadoras para serem arbitrariamente assenhoradas pelas classes dominantes

Inspecionando o “novo ensino médio” verifica-se que ele trabalha a favor do neoliberalismo vigente entre a maioria dos políticos do congresso brasileiro, bem como de outros agentes ideológicos das classes dominantes, como é o caso da mídia hegemônica. Além de aplicar o ensino integral desconsiderando a realidade de muitos contextos brasileiros, incentivando simultaneamente o ensino à distância para o cumprimento da nova exigência, altera também a estrutura curricular de modo a esvaziar as possibilidades de formação crítica dos estudantes, sobrepondo-as, mesmo que parcialmente, com disciplinas técnicas voltadas para o mercado de trabalho.

A proposta do “Novo Ensino Médio” também desobriga o Estado Brasileiro de arcar com os investimentos totais exigidos para tal reforma, ao mesmo tempo que aplica recursos públicos e abre parcerias público-privadas de modo a alimentar o setor privado, praticando assim o Estado mínimo para as classes trabalhadoras e máximo para as classes dominantes.

Conforme é advertido por Mészáros (2008) não basta apenas negar o capitalismo, é necessário pensar em uma educação para além dele. Ele pontua que “o conceito para além do capital é inerentemente concreto. Ele tem em vista a realização de uma ordem social metabólica que sustente concretamente a si própria, sem nenhuma referência autojustificativa para os males do capitalismo.” (Mészáros, 2008, p. 62). Busca-se uma ordem social qualitativamente diferente na qual a educação cumpra sua função humanizadora e o trabalho passe a ser auto-realizador.

A tese inicial sobre as reformas realizadas pela classe dominante buscarem atender apenas aos próprios interesses, e sobre uma reformulação significativa da educação ser possível apenas por meio da transformação do quadro social revitalizador das funções educacionais (Mészáros, 2008), torna-se cada vez mais coerente em relação ao panorama mundial e brasileiro atual. Portanto, o “Novo Ensino Médio” proposto pela Lei 13.415 não se trata de uma reforma que trabalha para além do capital em prol da ascensão da classe dominada, mas de uma reforma reforçadora da hegemonia, uma reforma para o “amém” do capital.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de *et al.* **Manifesto: crítica às reformas neoliberais na educação—prólogo do Ensino de Geografia**. Marília: Ed. Lutas Anticapital, 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 20 maio 2024.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. Editora Companhia das Letras, 2007.

CÁSSIO, Fernando; GOULART, Débora Cristina. Itinerários formativos e ‘liberdade de escolha’: Novo Ensino Médio em São Paulo. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 35, p. 509–534, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i35.1516.

HORN, Geraldo Balduino; MACHADO, Alexsander. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 24, 2018.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 2016. **Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!** [Vídeo]. Disponível em: <https://youtu.be/kdERkLO3eTs?si=Xa9IKaYuAu-2SaX>. Acesso em: 20 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, p. 422-433, 2010.

ZANATTA, Shalimar Calegari *et al.* Uma análise sobre a reforma do ensino médio e a implantação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 4, p. 1711-1738, 2019.

i Sobre os autores:

José de Souza Neto (<https://orcid.org/0009-0004-0197-3143>)

Doutor em Educação (2014) pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Possui Mestrado em Economia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Campus de Araraquara (2001). Atualmente é professor titular da Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat), Campus Universitário de Sinop, Coordenador desde 2019 do CEPEC-Centro de Ensino Pesquisa e Extensão da Unemat Sinop, coordenador dos projetos de Extensão "Rádio Unemat em Ação" (2021), "Venha nos Conhecer", "Pedal Além da Visão", "Formação Continuada de Professores: a Pedagogia Histórico Crítica e os processos didático-pedagógicos e as práticas de Ensino". Também coordena o projeto de Pesquisa "Análise Geopolítica e as Relações Internacionais: o conflito Rússia x Ucrânia e o acirramento entre o mundo unipolar e multipolar", Foi professor titular da Faculdade de Sinop - Fasipe (2008) e tem experiência na área de Sociologia, Ciência Política, Economia, Administração e Antropologia, com ênfase em Sociologia e Economia, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas governamentais, desenvolvimento econômico e sustentável, marketing, turismo sustentável e meio ambiente.

Claudivania Barbon Anderle (<https://orcid.org/0009-0001-7014-4849>)

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO/UNEMAT), Especialista em Gestão Educacional (EDUCON), Graduada em Pedagogia (UNEMAT), Artista Plástica, Pesquisadora da Rede de Pesquisadores em Políticas Públicas, Estado e Formação Humana (REDE PPPEFH), Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Cláudia-MT, Bolsista (CECAMPE CO FORMAÇÃO, FINATEC, MEC, FNDE), Bolsista Demanda Social (CAPES/MEC).

Loriene Soares Oliveira (<https://orcid.org/0009-0001-1895-9207>)

Mestranda do mestrado profissional de sociologia PROFSOCIO pela Universidade do Estado de Mato Grosso- UNEMAT(2024), sob orientação do Prof. Dr José de Souza Neto. Pesquisadora da Rede de Pesquisadores em Políticas Públicas, Estado e Formação Humana (REDE PPPEFH). Bolsista Demanda Social (CAPES/MEC). Graduada em Ciências Sociais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2018). Concursada na rede estadual de ensino de Mato Grosso (SEDUC-MT) desde 2018.

Como citar este artigo:

NETO, José de Souza; ANDERLE, Claudivania Barbon; OLIVEIRA, Loriene Soares. A educação para o além do capital: a reforma e os impactos na área das humanidades no ensino médio. **Revista Educação Cultura e Sociedade**. vol. 15, n. 1, p. 164-175. 32ª Edição (Especial), 2025. <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs>.

Revista Educação, Cultura e Sociedade é uma publicação da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil, iniciada em 2011 e avaliada pela CAPES.

Indexadores: DOAJ – REDIB – LATINDEX – LATINREV – DIADORIM – SUMARIOS.ORG – PERIÓDICOS CAPES – GOOGLE SCHOLAR