

**O currículo no “novo” ensino médio: o avanço das ideias neoliberais na contramão do
Plano Nacional de Educação 2014-2024**

**The curriculum in the “new” high school: the advancement of neoliberal ideas against
the National Education Plan 2014-2024**

**El currículo de la escuela “nueva”: el avance de las ideas neoliberales contra el Plan
Nacional de Educación 2014-2024**

Recebido: 23/12/2020 | Revisado: 23/12/2020 | Aceito: 25/12/2020 | Publicado: 26/12/2020

Priscila Morgana Galdino dos Santos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6295-8076>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: priscila2085@hotmail.com

Joana Dark Andrade de Sousa

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3151-7005>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

E-mail: joanadark_a@hotmail.com

Larissa Cavalcanti de Albuquerque

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8439-3195>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: laalbuquerque13@hotmail.com

Alexandre de Oliveira Ferreira

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9596-232X>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: xandreof2013@gmail.com

Janine Marta Coelho Rodrigues

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9457-9070>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: jmcoelho@ig.com.br

Wilson Honorato Aragão

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3202-7713>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: wilsonaragao@hotmail.com

Edineide Jezini Mesquita Araújo

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0180-0347>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: edjezine@gmail.com

Jéssica Nascimento Martins

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0703-9050>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: jessicajnm@hotmail.com

Carlos Alberto de Carvalho Andrade

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-0714-757X>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: andradecolele@hotmail.com

Leonardo Eleutério dos Santos

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3965-527X>

Universidade Estadual da Paraíba, Brasil

E-mail: leo_eleuterio@hotmail.com

Ércules Laurentino Diniz

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4932-8915>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: ercules.diniz@hotmail.com

Maria das Graças de Almeida Baptista

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1084-4269>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: gabaptista2@yahoo.com.br

Arleciane Emília de Azevêdo Borges

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3951-2380>

E-mail: arleciane.emilia@hotmail.com

Resumo

O artigo destaca a Lei nº 13.415/2017, fruto da Medida Provisória nº 746/2016 que institui a política para o “Novo Ensino Médio” no Brasil, proposta de forma arbitrária pelo governo Temer (2016-2018). Objetiva-se discutir, a luz de referências teóricas, a concepção de

currículo veiculada por esta política, assim como destacar as contradições entre o que se propôs no atual PNE (2014-2024) para a última etapa da Educação Básica. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo teórico, tendo como fundamento um diálogo entre pesquisadores do campo investigativo teórico: Apple (2003); Freire (2015); Frigotto (2017); Frigotto e Motta (2017); Vieira (2017); Sousa e Aragão (2018). Considerou-se que a política para o “Novo Ensino Médio” concorre ferozmente para o avanço da perspectiva neoliberal e o estreitamento curricular nessa etapa de ensino, caminhando na contramão das proposições do atual PNE. Defendemos a concepção de currículo em uma perspectiva multicultural em um contínuo movimento de significação.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio; Neoliberalismo; Currículo; PNE.

Abstract

The article highlights law 13,415 / 2017, the result of Provisional Measure 746/2016, which establishes the policy for "New High School Education" in Brazil, proposed arbitrarily by the government Temer (2016-2018). The objective of this study is to discuss, in the light of theoretical references, the curriculum conception conveyed by this policy, as well as to highlight the contradictions between what was proposed in the current PNE (2014-2014) for the last stage of Basic Education. In methodological terms, this is a theoretical study, based on a dialogue between researchers in the field theoretical: Apple (2003); Freire (2015); Frigotto (2017); Frigotto & Motta (2017); Vieira (2017); Sousa & Aragão (2018). It was considered that the policy for the "New High School" fiercely contributes to the advancement of the neoliberal perspective and the narrowing of the curriculum in this stage of education, moving against the propositions of the current PNE. We defend the conception of curriculum in a multicultural perspective in a continuous movement of meaning.

Keywords: High school reform; Neoliberalism; Curriculum; PNE.

Resumen

El artículo destaca la Ley No. 13.415 / 2017, resultado de la Medida Provisional No. 746/2016, que instituye la política para la “Nueva Escuela Secundaria” en Brasil, propuesta arbitrariamente por el gobierno de Temer (2016-2018). El objetivo es discutir, a la luz de referencias teóricas, el concepto de currículo que transmite esta política, así como resaltar las contradicciones entre lo propuesto en el actual PNE (2014-2024) para la última etapa de Educación Básica. En términos metodológicos, se trata de un estudio teórico, basado en un diálogo entre investigadores del campo teórico: Apple (2003); Freire (2015); Frigotto (2017);

Frigotto y Motta (2017); Vieira (2017); Sousa y Aragão (2018). Se consideró que la política del “Nuevo Bachillerato” contribuye ferozmente al avance de la perspectiva neoliberal y al estrechamiento del currículo en esta etapa de la docencia, yendo en contra de las propuestas del actual PNE. Defendemos el concepto de currículum en una perspectiva multicultural en un movimiento continuo de significado.

Palabras clave: Reforma de la escuela secundaria; Neoliberalismo; Plan de estudios; PNE.

1. Introdução

O cenário que envolve as políticas educacionais no Brasil está relacionado a uma conjuntura que, há muito tempo, orienta a vida em sociedade: o modelo econômico capitalista. Em detrimento de uma política de “bem-estar social”, que prevê a garantia de direitos sociais, a partir da década de 1990, observa-se o crescimento das propostas neoliberais e neoconservadoras na formulação das políticas, com destaque para o campo da educação que passou a ser regida pela noção de mercado.

Nesse contexto, o presente artigo destaca a Lei nº 13.415/2017, fruto da Medida Provisória nº 746/2016 que institui a política para o “Novo Ensino Médio” no Brasil, proposta de forma arbitrária pelo governo Temer (2016-2018). Objetiva-se discutir, a luz de referências teóricas, a concepção de currículo veiculada por esta proposta, assim como destacar as contradições entre o que se propôs no atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) para a última etapa da Educação Básica.

2. Metodologia

O presente estudo trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, de cunho documental e com pesquisa bibliográfica. A natureza qualitativa da pesquisa, conforme Minayo (2002, p. 21-22), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Por sua vez, a natureza documental e a pesquisa bibliográfica perpassam toda a pesquisa, tendo em vista que é realizada a análise dos documentos oficiais que versam acerca do “Novo Ensino Médio” e a interlocução destes com obras e teóricos que destacam reflexões acerca da reforma desta etapa educacional.

No que se refere à pesquisa bibliográfica trazemos à tona um estudo teórico sobre os desdobramentos da reforma do Ensino Médio, com foco no currículo para essa etapa de ensino. Para isto, nos alicerçamos em teóricos como: Apple (2003); Freire (2015); Frigotto (2017); Frigotto e Motta (2017); Vieira (2017); Sousa e Aragão (2018).

3. A Lógica do Mercado no Campo da Educação: o avanço das propostas neoliberais

O século XXI apresenta contrastes na área social, econômica, cultural e educacional, fruto de embates e golpes da classe dominante para a manutenção de seus privilégios. A articulação política da camada dominante tem novas configurações e facetas, práticas que, sobretudo conduzem resultados que fornecem a ela uma maior estadia no poder. A lógica capitalista defende a ideia de naturalização da bondade e utilidade do indivíduo. O mercado, portanto, é tido como o fio condutor para a ordem social. Porém, a realidade apresentada nas sociedades capitalistas nega bruscamente esse pensamento. Concorde-se com Frigotto (2017) que:

Uma crença que mascara a própria gênese histórica do sistema capitalista que, ao derrubar a sociedade de classe do mundo feudal, se afirmava sobre uma nova forma de sociedade de classes com as garantias formais, mas não reais, de igualdade e liberdade. Esta não igualdade real entre as classes e grupos sociais (detentores privados da propriedade de um lado e, de outro, trabalhadores que vendem sua força de trabalho) se materializou ao longo da história por permanente conflito em forma de guerras entre nações e internamente por revoltas e revoluções: uma situação que obrigou os intelectuais defensores do sistema capitalista a reverem a crença cega dos mecanismos do mercado na regulação das relações econômicas e sociais (Frigotto, 2017, p. 27).

Em contrapartida, os países periféricos, tendo como referência os centros de hegemonia mercantil, tornaram-se foco de atenção às autoridades intelectuais e políticas, pois havia o receio de que, nessas sociedades, o socialismo se tornasse prática ideológica política. Dessa forma, o “alívio à pobreza” tornou-se tema de estudos. Frigotto (2017) menciona que a ideia de “Capital Humano”, criada pelo economista Theodor Schultz (1962), tornou-se o elemento motivador para a projeção da educação como um investimento, um tipo de capital, ou melhor, o Capital Humano. Ao estudar sobre o investimento realizado pelas pessoas em saúde e educação, o autor concluiu que a aplicação em escolarização se constituía como um capital humano, ação que se assemelharia a outros bens de produção. Frigotto (2017) mostra que:

Relevante é registrar que a construção ideológica da noção de capital humano, ao mesmo tempo em que induz a uma visão invertida da desigualdade, estabelece uma concepção republicana de educação básica, pública, gratuita e universal e, se é definida como investimento em capital (capital humano) passa a reger-se pelos critérios e leis mercantis. Nota-se, entretanto, que a noção de capital humano foi produzida no contexto da especificidade da crise do sistema capitalista, na primeira metade do século XX, uma crise circunscrita a regiões e cíclica. Por isso, os políticos e intelectuais do sistema capitalista tinham a crença que de fato pela educação poderiam integrar a todos no mercado, ainda que de modo desigual, já que para estes a desigualdade resulta do não empenho dos pobres na gestão de suas vidas (Frigotto, 2017, p. 27).

O poder do capitalismo neoliberal transforma, pela ótica mercantil, conceitos básicos construídos socialmente e historicamente. Apple (2003) nos remete a tal pensamento quando expressa que a própria ideia de Democracia passa a ser limitada a um conceito econômico, dando fim ao conceito político. Apple (2003) afirma:

Para ser efetiva, a democracia requer que as pessoas sintam uma ligação com seus concidadãos e que essa ligação se manifeste por meio de um grande número de associações e instituições fora do mercado. Uma cultura política vibrante precisa de grupos comunitários, bibliotecas, escolas públicas, associações de bairro, cooperativas, locais de encontro públicos, associações voluntárias e sindicatos que proporcionem aos cidadãos meios de se conhecer, de se comunicar e de interagir com seus semelhantes. A democracia Neoliberal, com sua noção de mercado está num beco sem saída nesse setor. Em vez de comunidades, produz ruas comerciais. O resultado final é uma sociedade atomizada de indivíduos sem compromisso que se sentem desmoralizados e socialmente impotentes (Apple, 2003, p. 22).

As reformas educacionais na América Latina foram construídas sob a lógica do Capital Humano. Interessante destacar que o dinamismo das propostas educacionais, mesmo nas mãos da elite dominante, apresenta nuances em diferentes épocas. Observa-se que o nivelamento da escolaridade ofertado pelas elites são um meio de controle das classes dominantes. O pensamento de Vieira (2017) no tocante aos vários processos de reforma política mostra que:

A(s) política(s) representa(m) o espaço onde se manifesta a “positividade inerente à educação”, na medida em que traduzem expectativas de ruptura ou de continuidade. O registro do político neste campo se expressa na tensão entre mudança e conservação: uma sociedade transmite o seu legado simbólico e, ao mesmo tempo, reinstaura essa ordem quando elabora novas visões sobre o passado e o futuro. No plano mais concreto dos sistemas educacionais que é o campo das instituições e dos poderes mediados por elas, as políticas contribuem tanto a reproduzir uma ordem estabelecida, quanto a transformá-la (Vieira, 2017, p. 56).

Nesta percepção, a política educacional é um reflexo da “política social” (Vieira, 2017, p. 55), ou seja, as políticas educacionais são formuladas tendo como alicerce a concepção de sociedade que se almeja. Dentro dessa ideia, a política educacional se apresenta como fruto de embates e lutas na sociedade, além de sofrer interferências de instituições financeiras internacionais (Banco Mundial, UNESCO, entre outros) que defendem os interesses do mercado. Deste modo, a força motriz que provoca mudanças nas políticas educacionais brasileiras nem sempre partem em conformidade com os movimentos sociais ao defenderem matérias inclusivas no texto legal. Pelo contrário, muito do que se tem visto no decorrer dos anos são forças em disputa, que buscam através das leis, ou seja, pela mão do Estado, assegurar a sua hegemonia.

Essa perspectiva que avança em direção aos interesses do mercado caracteriza a atual política que foi proposta para a “reformulação” do Ensino Médio no Brasil, a partir da Medida Provisória nº 746/2016 do governo Temer, posteriormente institucionalizada através da Lei nº 13.415/2017, que versa sobre “Novo Ensino Médio”. Guiada pela lógica gerencialista na educação, a Reforma do Ensino Médio, representa, de acordo com Frigotto e Motta (2017):

[...] a insanável contradição ético-política do pensamento e da moral capitalista do tipo dependente: perversamente autoritário. Imbuída do caráter ideológico instrumental, esta é conduzida como processo natural de modernização — fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador —, despida de relações de poder e sem historicidade (Frigotto e Motta, 2017, p. 357).

Em linhas gerais, o escopo da Reforma do Ensino Médio se relaciona à concepção tecnicista de formação do indivíduo, e influencia drasticamente as concepções de currículo e formação humana para essa etapa de ensino. O padrão tecnicista está centrado nos conceitos de competências e habilidades, presente na organização e funcionamento das unidades de ensino, por meio do método de gerenciamento produtivo-industrial, que por sua vez, tem como base a busca pela qualidade total (Saviani, 2007).

4. O “novo ensino médio”: o currículo na esteira das reformas neoliberais

O Ensino Médio, no ano de 2017, sob o recente governo neoliberal de Michel Temer, passou ser alvo de consideráveis mudanças. No contexto das proposições da Lei nº 13.415, que propõe a instituição do “Novo Ensino Médio”, evidencia-se a contribuição da Educação

Profissional como necessária para a retomada do crescimento econômico do país. De acordo com a referida lei, são questões-chave: “investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar” (Brasil, 2017).

O discurso neoliberal difundido pelo governo se ancora na ideia de urgência da reforma do Ensino Médio, tendo em vista a necessidade de retomar o crescimento econômico. A educação profissional é tida como estratégia eficaz, tendo como premissa a Teoria do Capital Humano (Schultz, 1962), como fator que potencializa a produtividade. No âmbito do currículo, essa premissa dá ênfase a conhecimentos que são considerados úteis para o desenvolvimento econômico do país. Frigotto e Motta (2017) questionam essa concepção estreita de currículo voltado para o mercado ao referir que:

Na visão dos reformadores, a modernização do currículo do Ensino Médio busca alterar o currículo sobrecarregado de disciplinas “inúteis” ou “desinteressantes”, ou seja, pouco atraentes aos jovens, o que justifica a grande evasão nesse nível de escolaridade (Frigotto e Motta, 2017, p. 346).

Com essa concepção, o currículo no Ensino Médio passa a ter como referência de qualidade os critérios adotados pela Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), utilizando como instrumento para medir essa “qualidade” as médias obtidas em testes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), em nível internacional, e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), indicador adotado nacionalmente para verificar a “qualidade” da educação brasileira desde o ano de 2007. Essa política de avaliação atinge as concepções de currículo, razão pela qual, Sousa e Aragão (2018) afirmam o seguinte:

Nesse contexto, as novas políticas de currículo constantemente associadas as políticas de avaliação seguindo os moldes do mercado, corroboram para a propagação de concepções de currículo associadas a lista de conhecimentos, conteúdos que todos os cidadãos devem ter acesso. Na verdade, o que temos em jogo, são políticas curriculares que visam o controle e a hegemonização de visões de mundo e cultura (Sousa e Aragão, 2018, p. 6).

Com a atraente ideia de flexibilização do currículo, oferecendo a ilusória possibilidade de escolha aos estudantes de trilharem seus próprios “itinerários formativos”, a reforma parece ignorar as reais condições das escolas brasileiras que, na prática, inviabilizam a oferta de diferentes itinerários. Dessa forma, o que se vislumbra como terrível

consequência é o acirramento das desigualdades sociais. Assim, corrobora-se com Frigotto e Motta (2017) ao dizer que essa reforma:

[...] apresenta rigidez no tocante à implementação das disciplinas recomendadas pelos organismos internacionais, intelectuais coletivos e orgânicos do capital e do mercado e na negação tácita do conhecimento básico para uma leitura autônoma da realidade social, esta acobertada pela delegação da “livre escolha” do jovem dentre as opções ofertadas (Frigotto e Motta, 2017, p. 349).

Com isso, considerando a grande influencia do paradigma neoliberal na concepção da reforma do “Novo Ensino Médio”, que se apresenta favorável à necessidade do mercado em obter mão-de-obra minimamente preparada, mas que prioriza a oferta dos cursos técnicos de nível médio, em detrimento da ampliação do acesso e permanência dos jovens ao Ensino Superior. Observa-se, assim, a tendência ao prolongamento da dicotomia histórica no Brasil em se pensar um Ensino médio mínimo, técnico, para a grande população trabalhadora, e o Ensino Superior para uns poucos que possuem condições de alcançar esse nível de ensino.

5 O “novo ensino médio” na Contramão do Plano Nacional de Educação

O atual Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) representa um instrumento de planejamento e gestão da educação nacional para os próximos dez anos, concorrendo assim para uma política de Estado, pois ultrapassa os mandatos dos governos, e que deve ser considerado o “epicentro das políticas educacionais” (Dourado, 2016). O PNE foi fruto de um processo democrático de discussão no âmbito das conferências de educação que ocorreram desde os municípios até a realização das CONAEs (2010; 2014). O Plano Nacional de Educação, apesar de apresentar contradições que são reflexos da disputa de interesses dos diferentes grupos que protagonizaram a sua elaboração, apresenta avanços significativos na perspectiva da construção de uma educação brasileira que busca uma qualidade social. O PNE apresenta como premissas:

[...] a universalização da educação básica pública; a garantia de qualidade e a gratuidade da educação em estabelecimentos públicos; a gestão democrática e o respeito à diversidade; a valorização dos profissionais da educação e o financiamento público, assim como a expansão da oferta da educação superior (Czernisz, 2014, p. 521).

Para o Ensino Médio, o PNE traz em sua Meta 3: “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%”. A universalização do ensino médio é um grande desafio para o Brasil, requer o aumento de investimentos e o avanço em projetos pedagógicos inclusivos que considerem a diversidade inerente ao país. Concorde-se com Kuenzer (2010) ao compreender que a universalização deve possibilitar a efetiva inclusão escolar na tríade acesso, permanência e conclusão, além de garantir um currículo condizente com os progressos científicos e tecnológicos e com as perspectivas dos jovens brasileiros, podendo levar rumo ao ensino médio público e de qualidade.

Contudo, essa perspectiva de um ensino médio público e de qualidade social que se apresenta no PNE foi rompida com a proposta da reforma do Ensino Médio do governo Temer, ao permitir, por exemplo, a contratação de supostos especialistas, pessoas de “notório saber” para ocupar cargos de professores, em detrimento da realização de concursos públicos. O professor Moacir Gadotti tem chamado esse fenômeno de desprofissionalização docente. (Gadotti, 2013). Observa-se também a tendência, como apontam Frigotto e Motta (2017, p. 349) para: “as parcerias público-privadas como estratégia de privatização do Ensino Médio pela venda de pacotes e determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por institutos privados ou organizações sociais, supostamente neutros”.

Organizado a partir de itinerários formativos, tendo como disciplinas comuns apenas Língua Portuguesa e Matemática, o currículo proposto pelo programa do “novo Ensino Médio”, concorre para um estreitamento curricular em detrimento de uma formação ampla. Em última instância, a preparação para o mercado de trabalho é o ideal desse modelo que está alinhado às instruções de organismos multilaterais, que atualmente possuem grande influência na formulação das políticas dos países capitalistas, especialmente os países periféricos.

Em contrapartida, o modelo emancipador de educação propagado por Paulo Freire (2015), vinculado à construção da cidadania, encontra nos movimentos sociais, nas organizações acadêmicas, no chão das escolas, nas histórias de vidas dos sujeitos um espaço de resistência. Como coloca Freire (2015) sobre a perspectiva política inerente ao ato de ensinar:

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista dos dominantes, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se

a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho (Freire, 2015, p. 45).

Destarte, é nesse emaranhado de exigências em favor do capital que a educação tem se transformado em mercadoria, na qual os estudantes e suas famílias são os clientes, e os professores e gestores passam a ser os prestadores de serviços controlados aos moldes do mercado com a perspectiva do alcance de metas estabelecidas externamente. Não por acaso, Freitas (2014) afirma que:

Para cada uma destas visões de mundo, há uma organização pedagógica do trabalho da escola diferente a ser pensada: uma delas, a dos reformadores, aposta na adaptação da escola a novos paradigmas de exclusão e de subordinação; a outra, defendida por grande número de educadores progressistas, aposta na transformação social e para tal, não propõe mera adaptação, mas sim a mobilização da escola para a construção de alternativas sociais; para o desenvolvimento da solidariedade e não da competição e da concorrência; para a valorização da auto-organização do estudante e do trabalho coletivo; bem como o respeito à diversidade cultural e não a padronização da cultura escolar (Freitas, 2014, p. 1107).

No âmbito do currículo, o professor tem perdido a autonomia na seleção dos conteúdos por ele considerados essenciais para o processo de aprendizagem dos estudantes, mas está cada vez mais regulado pelas matrizes de conteúdo das avaliações externas.

6. Breves Considerações

A lógica do lucro e exploração intrínseca ao mercado tem concorrido para a instrumentalidade mercantil da educação. A máquina estatal tem sido a arma mais forte do capital para assegurar as condições necessárias ao acúmulo do capital e a manutenção de uma “ordem social” necessária a esse avanço. Políticas de regulação aos moldes das políticas de avaliação em larga escala, que em última instância passam a ditar os conteúdos que precisam ser trabalhados nas escolas, em detrimento de outros necessários para a formação da consciência crítica, estão sendo cada vez mais fortalecidas pelos governos locais.

Para o Ensino Médio, a mercantilização da educação se apresenta cada vez mais forte em favor da produção de mão-de-obra necessária para o desenvolvimento econômico do

país. No Brasil, a Lei nº 13.415/2017, que foi fruto da Medida Provisória nº 746/2016, a qual institui a política para o “Novo Ensino Médio”, concorre ferozmente para o avanço da perspectiva neoliberal e o estreitamento curricular nessa etapa de ensino. Na contramão das proposições do atual PNE, que possui como premissa a universalização da Educação Básica, a gratuidade do ensino e a qualidade social da educação, o “novo Ensino Médio” abre espaços largos para a realização das parcerias público-privadas, bem como para a formação mínima técnica profissional, tendo como principal objetivo a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Assim, como em “trincheiras de lutas”, a sociedade, organizada em entidades, associações e outros tipos de representatividade civil, tem se debruçado no tocante ao entendimento das ações políticas atuais. Propor alternativas diferentes a essa presença da instrumentalidade mercantil da educação se faz necessário para que o fazer educação não se torne apenas produtos de agendas. No âmbito do currículo, concordamos com Sousa e Aragão (2018, p. 10) ao apresentar uma “concepção de currículo em uma perspectiva multicultural que nos possibilita ampliar o olhar e compreendê-lo em um contínuo movimento de significação”. É necessária a luta constante para reafirmar o poder do espaço escolar para a transformação de vidas e a construção da cidadania, e juntamente, a ampliação de um currículo escolar que atenda a diversidade do povo brasileiro.

Diante deste contexto podemos afirmar que a Lei nº 13.415/2017 reafirma a gestão de um governo ilegítimo, Michel Temer, que desmontou políticas públicas desenvolvidas pelo governo anterior e que marcou a educação com um quadro de forte desmonte e retrocesso. Nessa direção, entendemos que a política instituída através desta legislação, Lei nº 13.415/2017, não apresenta como objetivo central a formação humana e social, porém visa a formação escolar a partir da lógica de mercado, a formação de sujeitos produtivos, para atender, assim, os interesses do grande capital.

Considerando o fim do mandato de Michel Temer e a ascensão de Jair Bolsonaro à presidência da República, em 2019, destacamos a relevância e o compromisso de continuidade desta pesquisa. Pretendemos assim, analisar os reflexos dessa política do “Novo Ensino Médio” na atual gestão de governo, tendo em vista que o governo atual também se caracteriza como um governo de desmontes e retrocessos educacionais e que não apresenta uma visão de educação como princípio de formação humana e como direito de todos, mas se caracteriza como um governo que trabalha pela reafirmação dos interesses das classes dominantes e sob a influência da lógica do capital.

Referências

Apple, M (2003). *Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire.

Brasil. (2014). *Plano Nacional de Educação – PNE*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011Lei/L13005.htm.

Brasil. (2017). *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. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

Czernisz, E C S (2014). Plano Nacional da Educação: os desafios para o ensino médio. *Revista Retratos da Escola*. 8(15), 519-532. Recuperado de: http://educacionpublica.org/wpcontent/uploads/2017/06/retratos_da_escola_15_2014.pdf.

Dourado, L F (2016). Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira. *Revista PNE em Movimento*. Brasília-DF: Inep/MEC. Recuperado de: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/1865>.

Freire, P (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freitas, L C (2014). Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *Educ. Soc.* 35(129), 1085-1114.

Frigotto, G (Org.) (2017). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP. Recuperado de: <https://drive.google.com/.../0B8ZDG4hi54IEZ05HQWdzU.../view>.

Frigotto, G e Motta, V C (2017). Por que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). *Educ. Soc.* 38(139), 355-372. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>.

Gadotti, M (2013). Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: *Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem*. Anais. Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Kuenzer, A (2010). O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida? *Educação e Sociedade*. 31(112), 851-873. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000300011&script=sci_abstract&tlng=pt.

Minayo, M C S (2002). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: Minayo, MCS. (Org.). *Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade*. Petrópolis: Vozes.

Saviani, D (2007). *História das ideias pedagógicas no Brasil*. São Paulo: Autores Associados.

Schultz, T (1962). *O valor econômico da educação*. Rio de Janeiro: Zahar.

Sousa, J D A e Aragão, W H (2018). A Concepção de Currículo Nacional Comum no PNE: problematizações a partir do paradigma Neoliberal. *Rev. Espaço do Currículo (online)*. 11(1), 3-13. Recuperado de: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>.

Vieira, S L (2007). Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. *Revista Brasileira de política e Administração da Educação*. 23(1). Recuperado de: <http://seer.ufrgs.br/index.p.../rbpae/article/view/19013/11044>.

Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito

Priscila Morgana Galdino dos Santos - 20%

Joana Dark Andrade de Sousa - 10%

Larissa Cavalcanti de Albuquerque - 10%

Alexandre de Oliveira Ferreira - 5%

Janine Marta Coelho Rodrigues - 5%

Wilson Honorato Aragão - 5%

Edineide Jezini Mesquita Araújo -5%

Jéssica Nascimento Martins -5%

Carlos Alberto de Carvalho Andrade -5%

Leonardo Eleutério dos Santos -5%

Ércules Laurentino Diniz - 10%

Maria das Graças de Almeida Baptista - 5%

Arleciane Emília de Azevêdo Borges - 10%