



## REFORMA DO ENSINO MÉDIO: EDUCAÇÃO COMO AÇÃO HUMANA QUE FORNECE COMPETÊNCIAS

High school reform: education as a human action that provides skills

David Santos Pereira Chaves \*

 <https://orcid.org/0000-0002-2484-7164>

### RESUMO

O objeto deste artigo é a concepção de educação que a Reforma do Ensino Médio de 2017 traz consigo. Foi realizada pesquisa documental e adotou-se o materialismo histórico dialético como referencial teórico-metodológico, a fim de submeter o concreto inicial a diferentes mediações (histórica, econômica, cultural, política) que nos possibilitarão voltar ao concreto inicial com um novo olhar. O objetivo geral é identificar as permanências e mudanças conceituais da concepção de educação com a Reforma do Ensino Médio. Este artigo está estruturado em duas partes: (i) A Reforma do Ensino Médio: ampliação da carga horária e protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos; (ii) Modelo de competências para o aumento da produtividade nacional. A conclusão indica que, na Reforma do Ensino Médio, a concepção de educação enquanto atividade humana fornecedora de competências necessárias para o século XXI encontra dificuldades estruturais para sua implementação.

### PALAVRAS-CHAVE

Reforma do Ensino Médio; Concepção de Educação; Competência.

### ABSTRACT

The object of this article is the conception of education that the High School Reform of 2017 brings with it. Documental research was carried out and dialectical historical materialism was adopted as a theoretical-methodological reference, in order to subject the initial concrete to different mediations (historical, economic, cultural, political) that will allow us to return to the initial concrete with a new look. The general objective is to identify the permanencies and conceptual changes in the conception of education with the High School Reform. The article is structured in two parts: (i) The Reform of Secondary Education: expansion of the workload and youth protagonism in the choice of training itineraries; (ii) Skills model for increasing national productivity. The conclusion indicates that, in the Secondary Education Reform, the conception of

---

\* Técnico em Assuntos Educacionais. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil). Supervisor e orientador educacional Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET, Nova Friburgo, Brasil). E-mail: [dchaves1980@gmail.com](mailto:dchaves1980@gmail.com)

DOI [10.22422/temporalis.2023v23n45p280-293](https://doi.org/10.22422/temporalis.2023v23n45p280-293)



© A(s) Autora(s)/O(s) Autor(es). 2023 **Acesso Aberto** Esta obra está licenciada sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional ([https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt\\_BR](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR)), que permite copiar e redistribuir o material em qualquer suporte ou formato, bem como adaptar, transformar e criar a partir deste material para qualquer fim, mesmo que comercial. O licenciante não pode revogar estes direitos desde que você respeite os termos da licença.

280

education as a human activity that provides the skills needed for the 21st century faces structural difficulties for its implementation.

#### KEYWORDS

High School Reform; Education Conception; Competence

### Introdução

O objeto de análise do presente artigo é a concepção de educação da Reforma do Ensino Médio ocorrida em 2017. O objetivo geral é identificar as permanências e mudanças da concepção de educação presente na Reforma do Ensino Médio de 2017 quando comparada às concepções da educação do ensino médio nas últimas duas décadas.

O referencial teórico-metodológico é o materialismo histórico–dialético, com a realização do *détour* (KOSIK, 1976): partimos do que se apresenta como verdade em uma análise imediata (concreto), submetemos esse concreto a mediações de diferentes naturezas (simbólica, histórica, socioeconômica) em diferentes graus de abstração (partindo do concreto inicial para graus maiores de abstração e vice-versa). Após essas mediações em diferentes graus de abstração, voltamos ao concreto inicial com outro olhar (concreto pensado).

Para compreender as mudanças de perspectivas envolvendo o ensino médio, faremos um breve resgate das diferentes concepções sobre a função da educação nesse segmento de ensino nas duas últimas décadas.

Dois grandes debates estiveram presentes na definição das políticas públicas de educação na virada do milênio: a) a maior ou menor participação de organizações privadas da sociedade civil na elaboração e execução de políticas públicas na área da educação; b) a concepção de educação para o ensino médio e o papel das competências nesse processo. Esses debates se deram de forma mais ampla no Seminário Nacional “Ensino Médio: construção e política”, realizado pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica (MEC/SEMTEC), que ocorreu no ano de 2003.

Diante disso, o “modelo teórico educacional”<sup>1</sup> para o ensino médio, iniciado durante os governos do Partido dos Trabalhadores (2003–2016), com a edição do Decreto nº 5.154/2004, foi aquele que compreende a educação como atividade humana mediadora de projetos societários, voltada para criar as possibilidades de desenvolver a educação integral politécnica e *omnilateral*, com centralidade no trabalho, ciência e cultura. Em quase uma década de debates foram elaboradas as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (DCNEM) (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2012), com destaque para a categoria trabalho como princípio educativo, numa perspectiva de formação integral politécnica.

---

<sup>1</sup> O modelo teórico para a definição do papel da educação para o ensino médio nos governos petistas não necessariamente se tornou uma realidade prática, já que o que fora idealizado nos níveis mais altos de abstração sofrem mediações de diferentes naturezas no processo que vai do concreto inicial ao abstrato.

Esse modelo de ensino médio, discutido e implementado durante os governos de Lula da Silva e Dilma Rousseff, ambos do Partido dos Trabalhadores (PT), voltou a ser questionado ainda nos momentos de expansão econômica, mas com maior peso político e econômico durante a crise econômica que se intensificou a partir de 2015. Nesse cenário, parte do empresariado nacional se organizou em classe/fração de classe visando garantir a ascensão de um grupo político, capitaneado por Michel Temer, com maior afinidade com seu projeto societário e capaz de mobilizar a representação política na câmara dos deputados e no senado federal em prol de agendas reformistas voltadas para o aumento da produtividade e da competitividade do Brasil no cenário internacional.

O papel da educação no ensino médio voltou a ganhar destaque e a ideia de competência, que estava presente no final da década de 1990, voltou a ganhar força como elemento capaz de melhor preparar os futuros trabalhadores para o que o mercado de trabalho espera deles. Nesse ambiente reformista, a Reforma do Ensino Médio foi aprovada e para discutir os pilares que a sustentaram, o desenvolvimento do artigo está dividido em duas partes: (i) A Reforma do Ensino Médio: ampliação da carga horária e protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos; e (ii) Modelo de competências para o aumento da produtividade nacional.

### **A Reforma do Ensino Médio: ampliação da carga horária e protagonismo juvenil na escolha dos itinerários formativos**

Em 1998, houve uma mudança de paradigma do ensino médio que passou a ser pautado pela lógica das competências para atender às necessidades do mercado de trabalho frente à globalização econômica e às mudanças provocadas pela revolução tecnológica. Essa perspectiva de “formação administrada” pelas necessidades do mercado foi uma das tentativas do governo federal de sinalizar aos empresários nacionais e estrangeiros que poderiam investir no Brasil, gerar emprego e renda para ajudar o país a sair da crise econômica ocorrida nos anos 1998/1999. Assim, o ensino médio deveria possibilitar uma formação propedêutica, mas também voltada para a aquisição de competências e habilidades úteis para enfrentar os desafios de uma sociedade globalizada da virada do milênio.

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela *globalização econômica e pela revolução tecnológica*. [...] Integradas são também as *competências e habilidades* requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1998, p. 12, grifo nosso).

Com a chegada do grupo político de Lula da Silva ao governo federal em 2003, o ensino médio foi novamente posto em discussão e diferentes concepções de educação integral

entraram em disputa. Segundo Frigotto e Ciavatta (2004)<sup>2</sup>, as ideias contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) voltadas para maior autonomia das unidades escolares e dos estudantes teriam a finalidade de atribuir à sociedade civil maior responsabilidade pela manutenção da escola pública e desenvolver subjetividades que fossem capazes de se adaptar às incertezas provocadas pelas novas formas de acumulação do sistema capitalista.

Por sua vez, os defensores da proposta de maior autonomia das escolas argumentam que o Estado sozinho não é capaz de financiar uma educação de qualidade e não possui a mesma agilidade administrativa que as empresas. Nesse cenário, intelectuais como Anthony Giddens (2005) argumentam que as organizações da sociedade civil poderiam ajudar o Estado na gestão e execução de políticas públicas por terem a agilidade administrativa das empresas, mas não possuem finalidade lucrativa. Nesse contexto histórico é que se dão as disputas em torno de quais seriam as diretrizes curriculares mais apropriadas para o Ensino Médio do século XXI.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), implementadas em 2012, já surgem num ambiente de questionamento de sua eficácia na preparação dos jovens para o mercado de trabalho, em meio aos primeiros efeitos da crise econômica global. É nesse contexto que a Reforma do Ensino Médio entra nas discussões, com forte presença de diferentes grupos da sociedade civil: sindicatos, organizações não governamentais e sem fins lucrativos, entidades de classe e grupos empresariais. Um dos principais temas envolvendo as discussões pré-reforma foi a necessidade da adoção de uma proposta de ensino médio mais afinada com as demandas do “mundo atual”, através de caminhos que promoveriam o aumento da produtividade dos futuros trabalhadores e a competitividade do Brasil no cenário internacional.

O primeiro ponto que queremos abordar aqui é que não vemos uma relação direta do tipo causa-efeito entre Reforma do Ensino Médio e a recessão econômica brasileira (iniciada em 2015), porque mesmo em momentos em que o país apresentava aumento da atividade econômica, puxada principalmente pela venda de *commodities* para a China, o empresariado nacional já discutia a necessidade de ensino médio preparar melhor os jovens para o mundo produtivo, possuir um perfil menos acadêmico — mais voltado para a construção de projetos de vida e para a aquisição de competências necessárias às novas formas de sociabilidade, conforme observa Gawryszewski (2017, p. 99).

A Reforma do Ensino Médio foi instituída pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em três pontos fundamentais: ampliação da carga horária em que o estudante ficará na escola, definição de uma organização curricular mais flexível (o destaque seria o protagonismo juvenil, pautado na construção de projetos de vida e na escolha dos percursos formativos a serem adotados) e por fim, a adoção do modelo de competências. Quanto ao eixo norteador da Reforma, o pressuposto básico se constrói em torno da necessidade de a educação atender às demandas do mundo atual,

---

<sup>2</sup>Esse livro, cuja primeira edição é de 2004, é uma coletânea que teve por base as discussões promovidas pelo Seminário Nacional “Ensino Médio: construção e política”, realizado pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica (MEC/SEMTEC), que ocorreu no ano de 2003.

aproximando a escola da vida real dos estudantes, colocando-os como protagonistas do seu futuro. Nessa direção, respondendo ao que seria o Novo Ensino Médio, o MEC informa que

*A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (BRASIL, 2018 [não paginado], grifo nosso)*

Nos próximos parágrafos, traremos os principais argumentos contrários e favoráveis à Reforma do Ensino Médio, buscando as mediações de diferentes naturezas: históricas, políticas, simbólicas e socioeconômicas.

Em defesa da Reforma do Ensino Médio, o Grupo Folha, o Instituto Unibanco e o Instituto Itaú Social organizaram o Seminário “Voluntariado na Educação” em 02 de dezembro de 2021, onde foram apresentados argumentos favoráveis à reforma. Dentre os principais argumentos de defesa da Reforma do Ensino Médio, o seminário destacou a ampliação da carga horária em sala de aula para os estudantes — que poderão escolher os seus itinerários formativos — e a possibilidade de optarem pelo ensino profissionalizante (MARTINS, 2021).

Nesse contexto de ampliação da jornada escolar, “é importante ressaltar que a lei do Novo Ensino Médio não determina que todas as escolas passem a ter o ensino médio integral, mas sinaliza que, progressivamente, as matrículas em tempo integral sejam ampliadas” (BRASIL, 2018, [não paginado]). Em uma análise mais imediata (concreto), concordamos que o aumento da carga horária dos estudantes poderia ser um dos fatores que contribuem para a melhoria da aprendizagem e para a melhoria dos índices educacionais. Contudo, como nos propusemos a realizar o *détour*, vamos trazer algumas questões para esse concreto inicial (elevando os níveis de abstração), a partir de mediações de natureza histórica e socioeconômica: o aumento da carga horária e da quantidade de matrículas, conforme está previsto em lei, contribui para redução das desigualdades de oportunidades educacionais no país?

Ao realizarmos uma mediação histórica e socioeconômica do que se apresentou como algo positivo em uma análise imediata (concreto), percebemos que um dos problemas decorrentes dessa proposta é que não há um direcionamento de como essa política de ampliação das vagas para o horário ampliado deveria se dar; o que pode gerar, inclusive, o aumento das disparidades educacionais entre as diferentes regiões do país, uma vez que o investimento financeiro para o aumento da carga horária poderá se concentrar ainda mais nas regiões com maior atratividade econômica. Isso pode ter outro efeito colateral, como por exemplo, o aumento do deslocamento de populações do campo para os grandes

centros urbanos em busca de escolas que ofereçam formação que ampliaria as chances de entrada no mercado de trabalho.

O aumento da carga horária da jornada escolar implica maiores gastos públicos, o que elevaria o custo-aluno, mas a emenda constitucional 95/2016 (Teto dos Gastos)<sup>3</sup> não prevê aumento real de investimento na educação. Diante disso, de onde viria o dinheiro? O pressuposto defendido pelo Banco Mundial (BANCO MUNDIAL, 2018) é que viria de economias geradas por uma gestão eficiente e profissional, cuja medida imediata seria a revisão curricular, com estreitamento das disciplinas obrigatórias que compõem o ensino médio.

A contradição está justamente no fato de se apontar a necessidade de se gastar mais (ampliação da carga horária) e ao mesmo tempo economizar mais dinheiro público destinado à educação. Essa fórmula só seria possível com “gastos bem alocados”, voltadas para a aquisição de competências esperadas pelo mercado de trabalho e que ajudem os estudantes a fazer escolhas na vida. Não estamos aqui afirmando que um projeto de gestão é desnecessário e que o dinheiro público não deve ser otimizado; mas, ao contrário, nosso argumento vai na direção da necessidade de um projeto de gestão que busque aumentar o investimento público progressivamente na educação, mas que não restrinja a escola a um local de fornecimento de competências. Dito de outra forma: o dinheiro público deve ser gerido, sim, com responsabilidade, o que não quer dizer que o investimento em educação deve ser direcionado para a formação de um homem unilateral, mas “deve desenvolver a formação integral do ser social, abrangendo a moral, a ética, a estética, a educação física, a criação intelectual, artística, os conhecimentos científicos, a compreensão da sociedade e do mundo” (ANDES-SN, 2017, p. 8–9).

Assim como a ampliação da jornada escolar, outro ponto de relevância na Reforma do Ensino Médio é o destaque dado ao “*protagonismo juvenil* na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos” (BRASIL, 2018, [não paginado], grifo nosso). Esse protagonismo estaria, justamente, no fato de os estudantes poderem decidir o percurso formativo que desejam adotar no ensino médio, de acordo com a escolha da futura profissão. Dessa maneira, a Reforma do Ensino Médio dá um destaque ao poder de decisão do estudante na escolha do percurso formativo que deseja adotar; mas, o que exatamente seria itinerário formativo? Em linhas gerais, “os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio” (BRASIL, 2018, [não paginado]).

Em relação à suposta escolha dos itinerários formativos (concreto inicial) presente na Reforma do Ensino Médio, em um olhar mais imediato pode parecer positiva, à medida que os estudantes poderiam ter mais opções de caminhos formativos — podendo optar por uma formação profissionalizante também — em sua trajetória escolar no ensino médio.

---

<sup>3</sup> Embora a Emenda Constitucional 95/2016 esteja restrita à esfera federal, a “A União incumbir-se-á de: [...] prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva” (BRASIL, 1996, Art. 9º, III).

Quando mediamos esse concreto inicial às condições socioeconômicas e políticas num contexto da emenda constitucional 95/2016 (Teto dos Gastos), percebemos que os momentos de baixa arrecadação fiscal implicarão diretamente na oferta de diferentes percursos formativos. o que pode se constituir em uma política educacional de difícil implementação, em função das condições materiais que está inserida.

Diante desse quadro, quando voltamos ao concreto inicial, percebemos que esse item da Reforma do Ensino Médio (escolha de diferentes itinerários formativos) pode funcionar como um agravante das disparidades educacionais existentes no Brasil, uma vez que os estados já têm problemas financeiros para ofertar a matrícula universal no atual modelo e terão ainda mais dificuldades com a ampliação da jornada escolar e diversificação de itinerários formativos com a implementação da Lei do Teto de Gastos.

A lógica de um ensino médio pautado na ideia de que o indivíduo (*protagonista* da sua trajetória escolar e profissional) deveria se responsabilizar pelos seus caminhos formativos está construído sobre a ideia do “Novo Individualismo” proposto por Giddens (2005), cujo pressuposto básico é o de que os indivíduos deveriam assumir maiores responsabilidades pelo seu futuro. Esse pressuposto tem como um dos seus fundamentos a ideia de que é o estudante que cria as suas condições de empregabilidade, a partir do aumento do seu estoque de “capital humano”<sup>4</sup> e de sua capacidade de mobilizar os conhecimentos, atitudes, comportamentos e valores para dar respostas positivas em situações adversas.

Diante do exposto até agora, percebemos que a Reforma do Ensino Médio veio acompanhada com a ideia de habilitar os jovens a estar preparados para entrar e permanecer no mercado de trabalho, em função de supostamente haver um divórcio entre o currículo do ensino médio e a vida dos estudantes. Dessa forma, as instituições ligadas à educação que defendem a Reforma do Ensino Médio (como o Instituto Ayrton Senna (IAS), Fundação BRAVA, INSPER, Instituto Unibanco e UNICEF) argumentam que “de todos os fatores determinantes da falta de engajamento, o mais presente na opinião dos jovens é o desinteresse pela escola [...] pela sua decorrente falta de atratividade”. (INSTITUTO AYRTON SENNA *et al.*, 2017, p. 5).

O diagnóstico do IAS, da Fundação BRAVA, do INSPER e do Instituto Unibanco (2017) vai ao encontro do que o governo federal identificou como pontos a serem atacados na Reforma do Ensino Médio: flexibilização curricular, a partir da ideia de protagonismo juvenil na escolha dos caminhos formativos, e desenvolvimento de aspectos socioemocionais concomitantemente aos cognitivos, partindo da ideia de uma formação integral que contemplasse os “Quatro Pilares da Educação” de Delors (1998). Dessa maneira, a escola poderia se tornar mais atrativa para os estudantes e ajudar a combater as causas de abandono escolar. É nesse contexto que a Reforma do ensino Médio é apresentada como uma medida que

[...] cria a Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o ensino médio de escolas estaduais, [...] apoiada

---

<sup>4</sup> “[...] investimentos em educação redundariam taxas de retorno sociais e individuais (FRIGOTTO, 2010, p. 136).

nos quatro pilares de Jacques Delors: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (BRASIL, 2016, grifo nosso)

Essa ideia presente na Reforma do Ensino Médio de que o indivíduo deveria ser o *protagonista* responsável pelo sucesso ou fracasso de sua colocação no mercado de trabalho através de sua liberdade de escolhas dos itinerários formativos, em uma leitura mais imediata do concreto, pode nos conduzir a pensar que a falta de colocação dos futuros trabalhadores no mercado de trabalho se daria exclusivamente por escolhas que fizeram durante o seu percurso formativo. Quando aprofundamos um pouco mais a nossa reflexão e mediamos esse concreto inicial (homem como fruto exclusivo de suas escolhas) com as condições socioeconômicas e políticas nesse momento de crise econômica, percebemos que a suposta escolha do itinerário formativo pode não ser uma escolha de fato, mas uma escolha imposta por ofertas limitadas pela diminuição do investimento público definido pela Lei do Teto de Gastos.

Na mesma direção, não podemos realizar uma identificação do tipo causa-efeito entre a escolha do processo formativo e o sucesso ou fracasso na colocação profissional do indivíduo sem realizar mediações de diferentes naturezas. Por exemplo: mesmo que um indivíduo possua diferentes ofertas de itinerários formativos, quando mediamos essa oferta ao contexto de crise de acumulação com altas taxas de desemprego, voltamos ao que se apresentou como concreto com mais elementos analíticos e percebemos que a responsabilização exclusiva do indivíduo pelo sucesso ou fracasso no mercado de trabalho é uma forma de diminuir o papel do desemprego estrutural do sistema capitalista, atribuindo-lhe uma face conjuntural.

### **Modelo de competências: solução para os problemas do Ensino Médio?**

O Banco Mundial também defende a Reforma do Ensino Médio como um caminho para engajar e motivar os alunos, conter o abandono escolar e criar um currículo mais flexível e pautado na lógica da aquisição de competências para melhorar os resultados da educação nacional que são avaliados pelas avaliações internacionais de larga escala, como o PISA<sup>5</sup>, por exemplo. Para o Banco Mundial, a Reforma do Ensino Médio poderia colocar o Brasil no mesmo caminho virtuoso percorrido por outros países, destacadamente, os membros da OCDE que adotaram currículos flexíveis e baseados na noção de competências (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 64).

---

<sup>5</sup>“O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (*Pisa*), tradução de Programme for International Student Assessment, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O Pisa oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, vinculando dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola”. (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, [2021], grifo do autor).

Nesse contexto, o Banco Mundial (2018) chegou a essa conclusão após identificar que o crescimento do acesso à educação no Brasil não veio acompanhada pelo aumento da aprendizagem. Assim, a simples aquisição de capital humano na forma de diplomação não seria o suficiente para o aumento da produtividade individual e coletiva. Nesse contexto, a aquisição de capital humano deveria estar vinculada à aquisição de competências, definida por Perrenoud (1999) como a capacidade de mobilizar os conhecimentos adquiridos para a realização de uma atividade. Para o Banco Mundial, o problema estaria no fato de o Ensino Médio possuir um foco exagerado em disciplinas acadêmicas, deixando de lado o desenvolvimento de competências que habilitariam os estudantes a mobilizar os conhecimentos necessários para exercer uma profissão e isso refletiria um investimento alto na educação, mas “mal alocado” (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 64).

Nessa direção, se para Schultz (1973) e Mincer (1958) a aquisição de capital humano resultaria em aumento da renda individual e coletiva; por sua vez, Perrenoud (1999) argumentam que esse estoque de capital humano sob a forma de diplomação por si só não garante aumento da renda dos indivíduos porque o mundo moderno exige mais do que diplomas (qualificação) e exige indivíduos que tenham as competências necessárias para enfrentar os desafios da virada do milênio.

Em um primeiro olhar, ao analisarmos o que se apresenta no concreto inicial (educação baseada na noção de competências), concordamos que saber mobilizar conhecimentos para realizar uma ação (competências) pode contribuir para a aprendizagem. Contudo, quando mediamos esse concreto com as condições materiais de sua implementação, percebemos que a educação voltada na aquisição de competências com menor enfoque academicista pode ser mais perversa para os mais pobres, visto que a escola muito provavelmente será o único lugar que terão acesso aos conteúdos academicamente elaborados, que são justamente os conhecimentos cobrados nos exames de admissão para as universidades públicas.

Quando voltamos ao concreto inicial (educação por competências) com um novo olhar, atravessado pelas mediações das condições materiais de implementação do modelo de competências (concreto pensado), concordamos com o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) que a Reforma do Ensino Médio pode reforçar o caráter dual da educação: preparação para o mercado de trabalho para a grande massa trabalhadora (educação baseada em competências) e preparação mais academicista para os filhos das classes dominantes que buscam ingresso na universidade (ANDES-SN, 2017, p. 8).

Nessa mesma direção, para Gawryszewski (2017, p. 83), o ensino médio que as frações empresariais defendem para o Brasil é aquele que prepara os estudantes para serem flexíveis e os dotem de capacidades subjetivas para suportar a precarização do trabalho e as incertezas do mercado de trabalho; nessa perspectiva, a função do ensino médio para o empresariado seria dual, dependendo do público a que se destina. Embora concordemos com Gawryszewski (2017) e ANDES-SN (2017) no que diz respeito à dualidade do ensino médio público no Brasil, não podemos desconsiderar que a esfera produtiva demanda por futuros trabalhadores que saibam mobilizar seus conhecimentos em ações práticas e sejam

mais flexíveis, capazes de aumentar a sua produtividade individual e a competitividade do país no cenário internacional.

A própria Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), nas conclusões preliminares do projeto de consultoria assinado com o CNE para a definição das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 88), reconhece que a Reforma do Ensino Médio está concentrada em aproximar o estudante do mercado de trabalho, mas, contraditoriamente, afasta o estudante do ensino superior. Dessa maneira, conforme argumentamos anteriormente, a Reforma do Ensino Médio está assentada sob um pressuposto diferente dos exames de admissão às universidades. Assim, os estudantes mais pobres que deixarem de ter acesso ao conteúdo acadêmico mais amplo ficam em desvantagem na corrida por uma vaga no ensino superior, visto que a escola pública é o local onde têm acesso a esse conhecimento cientificamente elaborado.

Dentre as principais críticas feitas à Reforma do Ensino Médio podemos destacar as análises de Ramos e Frigotto (2016), ANDES-SN (2017), Gawryszewski (2017) e Kuenzer (2017). Embora identifiquem diferentes pontos frágeis da Reforma do Ensino Médio, os autores têm em comum a ideia de que essa reforma teria o objetivo de massificar os valores empresariais, principalmente pelo estreitamento da compreensão sobre o papel da educação.

Para Ramos e Frigotto (2016, p. 45), a Reforma do Ensino Médio volta à lógica de competências dissociadas de uma formação humanística, estreitando o acesso dos mais pobres aos bens culturais e artísticos desenvolvidos pela humanidade ao longo da história. Assim, o acesso ao ensino superior poderá ser dificultado justamente pela minimização dos conteúdos mais acadêmicos, uma vez que se constituem na base dos processos seletivos para ingresso no ensino superior público.

Nesse contexto, o ANDES-SN identifica esse movimento de flexibilização do sistema educacional, de forma a adaptá-lo às necessidades do mundo empresarial, como um mecanismo de formação de um tipo novo de trabalhador *competente*, conformado ao mundo que o obriga a ser cada vez mais flexível, polivalente, adaptável e com a subjetividade devidamente treinada para enfrentar o desemprego (ANDES-SN, 2017, p. 19).

Em sua análise do ambiente reformista instaurado pelo governo Temer, Gawryszewski (2017) sinaliza que as reformas na educação estão inseridas dentro de um conjunto maior de reformas mais truculentas que o empresariado nacional busca impor, como classe dominante, a fim de garantir o aumento da produtividade individual e da competitividade nacional no mercado mundial. Na mesma direção, Kuenzer (2017, p. 341) vê na Reforma do Ensino Médio uma reorientação do papel da educação, em que o conhecimento já não é o principal elemento do ato educativo, mas sim a capacidade do estudante em se adaptar, em ter *competências* consideradas úteis para enfrentar o inesperado.

Dentro dessa lógica de estreitar a concepção de educação presente no ensino médio para atender o mundo produtivo, o governo federal teria o objetivo de atrair investimento

privado e gerar mais empregos formais, uma vez que os trabalhadores teriam adquirido na escola as *competências* que o mercado de trabalho espera. Nesse contexto, os defensores da Reforma do Ensino Médio, tais como o IAS (INSTITUTO AYRTON SENNA *et al.*, 2017), Grupo Folha, o Instituto Unibanco e o Instituto Itaú Social (MARTINS, 2021) apontam para a necessidade de a educação “vincular-se ao mundo do trabalho” (BRASIL, 1996, Art. 1º, §2º) através do modelo de competências,

A geração de emprego e renda é importante para a melhoria das condições de vida de uma população (concreto inicial). Questionamos esse concreto em um nível mais alto de abstração: que tipo de trabalho estamos falando? Segundo notícia publicada pelo Portal de Notícias G1 (TREVIZAN, 2019), mais de 60% dos trabalhadores no mundo estão na informalidade; além disso, o Jornal El País (DONCEL, 2019) apresenta uma matéria relatando que os poucos postos de trabalho formal que restam estão sendo cada vez mais precarizados. Voltando ao concreto com um novo olhar (concreto pensado), percebemos que apenas uma parcela inferior dos trabalhadores estará em postos formais de trabalho, enquanto a maioria vai ser educada para possuir *competências* que os habilite a lidar com o desemprego, com o subemprego e com o empreendedorismo.

## **Conclusão**

A Reforma do Ensino Médio está inscrita em um contexto maior de Reformas do Estado brasileiro que se intensificou a partir de 2015 com a agudização dos efeitos da crise econômica. Cabe destacar que as discussões envolvendo a suposta *necessidade* de se reformar o Ensino Médio para que estivesse mais vinculado ao mundo produtivo, em detrimento de um suposto academicismo excessivo, já ocorriam mesmo em momentos de crescimento econômico durante o segundo governo Lula da Silva.

Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio está pautada em três pilares básicos: ampliação da carga horária paulatinamente e de acordo com as possibilidades dos estados, adoção de um currículo flexível, no qual o estudante teria o protagonismo juvenil na escolha do seu itinerário formativo e a adoção do modelo de competências.

Conforme argumentamos no decorrer deste artigo, a ampliação da carga horária e da oferta de diferentes itinerários formativos implica em maior investimento na educação — como os estados mal conseguem oferecer o modelo atual e o governo federal se vê limitado com a adoção da Lei do Teto dos Gastos — e ambos terão dificuldades de ser implementados, podendo aumentar as desigualdades educacionais. Com menos recursos do que os necessários, o investimento no aumento da carga horária e na oferta de diferentes itinerários formativos pode se concentrar nas regiões com maior atratividade econômica, trazendo consigo efeitos colaterais como o inchaço populacional nos grandes centros urbanos por serem áreas de maior atividade econômica e mais opções de itinerários formativos.

Por sua vez, o modelo de competências presente na Reforma do Ensino Médio traz consigo a ideia de que a educação deveria estar mais vinculada ao mundo do trabalho e ter um caráter menos academicista; assim, não bastaria ao indivíduo ter o estoque de capital

humano na forma de diplomação, mas seria fundamental desenvolver competências para saber mobilizar os conhecimentos adquiridos para a resolução de problemas como diferencial competitivo no mercado de trabalho (capital humano + competências), mas também como preparação para o subemprego e para o desemprego.

Como argumentamos anteriormente, não desconsideramos que saber mobilizar conhecimentos (competências) é importante e a educação deve “vincular-se ao mundo do trabalho”, mas o esvaziamento dos conteúdos mais acadêmicos pode aumentar as diferenças de oportunidades educacionais para os mais pobres ingressarem nas universidades e reorientar a função da educação: deixa de ser concebida como atividade humana mediadora de projetos societários para ser entendida como atividade humana fornecedora de competências.

### Referências

ANDES-SN – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **A contrarreforma do Ensino Médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF, jun. 2017. p. 1–32. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento**: a agenda da produtividade. Brasília, DF: Banco Mundial, 2018. Disponível em: <https://documents.worldbank.org/en/publication/documents-reports/documentdetail/203811520404312395/emprego-e-crescimento-a-agenda-da-produtividade>. Acesso em: 21 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados (CD). Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016: exposição de motivos. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 11 out. 2016, seção 1, p. 23–25. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 21 maio 2021.

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. **Diário Oficial União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 20 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2 jun. 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pcebo15\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pcebo15_98.pdf). Acesso em: 19 maio 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 jan. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Projeto CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”**. Brasília, DF, Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=99821-produto-revisao-dcn-s-do-ensino-medio-e-seus-impactos&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99821-produto-revisao-dcn-s-do-ensino-medio-e-seus-impactos&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192). Acesso em: 24 maio 2021.

DELORS, J. **Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1998.

DONCEL, Luís. OIT alerta para a precarização do emprego em nível mundial. **Jornal El País On-line**, Rio de Janeiro, 14 fev. 2019. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/13/economia/1550088419\\_496910.html?utm\\_source=Colabora&utm\\_campaign=a6402c2c08EMAIL\\_CAMPAIGN\\_2019\\_02\\_15\\_09\\_58&utm\\_medium=email&utm\\_term=0\\_7b4d6ea50c-a6402c2c08-413831941](https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/13/economia/1550088419_496910.html?utm_source=Colabora&utm_campaign=a6402c2c08EMAIL_CAMPAIGN_2019_02_15_09_58&utm_medium=email&utm_term=0_7b4d6ea50c-a6402c2c08-413831941). Acesso em: 24 maio 2021.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 9. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 2010.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília (DF): MEC/SEMTEC, 2004.

GAWRYSZEWSKI, B. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83–106, set./dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i42.4024>. Acesso em: 20 maio 2020.

GIDDENS, A. **A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) *et al.* **Políticas públicas para a redução do abandono e evasão escolar dos jovens**. Brasília (DF): GESTA, 2017. Disponível em: <http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Políticas-Publicas-para-reducao-do-abandono-e-evasao-escolar-de-jovens.pdf>. Acesso em: 21 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa). Brasília (DF): s.d, online. [2021]. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=O%20Programa%20Internacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,e%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20\(OCDE\).&text=O%20Brasil%20participa%20do%20Pisa%20desde%20o%20in%C3%ADcio%20da%20pesquisa](https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa#:~:text=O%20Programa%20Internacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o,e%20Desenvolvimento%20Econ%C3%B4mico%20(OCDE).&text=O%20Brasil%20participa%20do%20Pisa%20desde%20o%20in%C3%ADcio%20da%20pesquisa). Acesso em: 04 maio 2021.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331–354, abr./jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

MARTINS, P. R. Reforma do Ensino Médio pode diminuir a evasão escolar. **Folha de São Paulo Online**, São Paulo, 03 dez. 2021. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/seminariosfolha/2021/12/reforma-do-ensino-medio-pode-diminuir-a-evasao-escolar.shtml>. Acesso em: 16 jan. 2021.

MINCER, J. Investment in human capital and personal income distribution. **Journal of Political Economy**, Chicago, EUA, v. 66, n. 4, p. 281–302, ago. 1958. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/258055>. Acesso em: 24 maio 2021.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

TREVIZAN, C. Mais de 60% dos trabalhadores estão no mercado informal, diz OIT. **Portal de Notícias G1 Online**, São Paulo, 13 fev. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/concursos-e-emprego/noticia/2019/02/13/mais-de-60-dos-trabalhadores-estao-no-mercado-informal-diz-oit.ghtml>. Acesso em: 24 maio 2020.

RAMOS, M.; FRIGOTTO, G. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do Ensino Médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30–48, dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207>. Acesso em: 16 jan. 2023.

SCHULTZ, T. W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

Submetido em: 16/01/2023

Aceito em: 27/03/2023