



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE PALMAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

WANESSA CARDOSO GOMES MUNIZ

**POLÍTICA E GESTÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA
REFORMA EDUCACIONAL PÓS-2016: REPERCUSSÕES AO DIREITO À
EDUCAÇÃO DO TOCANTINS E LAGOA DA CONFUSÃO**

Palmas/TO
2022

WANESSA CARDOSO GOMES MUNIZ

**POLÍTICA E GESTÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA
REFORMA EDUCACIONAL PÓS-2016: REPERCUSSÕES AO DIREITO À
EDUCAÇÃO DO TOCANTINS E LAGOA DA CONFUSÃO**

Dissertação apresentada ao Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação – PPPGE da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Palmas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho.

Palmas/TO
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

M966p Muniz, Wanessa Cardoso Gomes.

Política e gestão curricular do ensino médio no contexto da reforma educacional pós-2016: repercussões ao direito à educação do Tocantins e Lagoa da Confusão. / Wanessa Cardoso Gomes Muniz. – Palmas, TO, 2022. 155 f.

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Palmas - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) Profissional em Educação, 2022.

Orientador: Roberto Francisco de Carvalho

1. Capitalismo. 2. Políticas educacionais. 3. Reforma ensino médio - Tocantins. 4. Reforma educacional - Lagoa da Confusão. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

WANESSA CARDOSO GOMES MUNIZ

**POLÍTICA E GESTÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA
REFORMA EDUCACIONAL PÓS-2016: REPERCUSSÕES AO DIREITO À
EDUCAÇÃO DO TOCANTINS E LAGOA DA CONFUSÃO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, da Fundação Universidade Federal do Tocantins, objetivando o título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho (PPPGE/UFT).

Data de realização da banca de defesa/aprovação: 08/08/2022.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho – Orientador – PPPGE/UFT.

Profa. Dra. Rosemeri Birck – Examinador externo (UFT).

Profa. Dra. Juciley Silva Evangelista Freire – Examinadora interna PPPGE/UFT.

Dedico esta Dissertação, primeiramente, a mim mesma, por minha persistência, luta e dedicação. À minha família: meu marido Renato Muniz e aos meus filhos Guilherme e Júlia, minha mãe Cleunice Afonso e minha vizinha Cleuza Afonso, por sempre acreditarem em mim; vocês são o meu maior presente. Aos meus irmãos que fazem parte de mim, Paulo, Maira e Marcos eu amo vocês. E, ao meu orientador Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho, por todo carinho, cuidado, atenção e paciência, a minha eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela graça e sabedoria diária.

À minha família que me proporcionou a chance de romper com as estruturas sociais num país tão marcado pelas desigualdades. Obrigada por todos os impossíveis que fizeram e ainda fazem.

Ao meu marido Renato Muniz, por acreditar que a realização de mais esta etapa seria possível, pela paciência e auxílios. Muito obrigada pelo companheirismo de vida!

Aos meus amados filhos Guilherme e Júlia que compreenderam minha ausência na hora dos estudos.

Ao meu orientador Prof. Dr. Roberto Francisco de Carvalho, por todo apoio, auxílio, paciência e escuta ao longo desta trajetória. Obrigada pelos ensinamentos que vão além da pesquisa!

Às professoras Dra. Juciley Silva Evangelista Freire e Rosemeri Birck, membros da banca, pelas significativas contribuições, críticas e sugestões. A grandeza desta banca não me deixa esquecer que tenho muito a percorrer.

Ao Grupo de Pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural /UFT pelos ensinamentos e pela colaboração na construção deste trabalho, pela convivência e aprendizado.

Ao PPPGE/UFT por todo o conhecimento em pesquisa e por todo o acolhimento e alegria desses anos! Em especial, ao Alexandre, pelo auxílio no início dessa caminhada; à Laurenita e Geraldo pelas conversas e companheirismo nas disciplinas; à Núbia, pela parceria de sempre!

Às minhas amigas Nualla, Izadora, Érika, Selma e Cristiane por me ajudarem a enxergar a leveza do mundo!

À direção e a todos os funcionários da Escola Especial Lagoa da Confusão onde trabalho, em especial à Núbia, Welice, Raimundinha e Edimê, pela compreensão e carinho!

A todos os meus professores, que contribuíram com o ser humano em que me tornei!

Aos meus amigos e a todas as pessoas que torceram, acreditaram e me ajudaram, muitíssimo obrigada!

RESUMO

A pesquisa analisa a concepção de política e gestão curricular do Ensino Médio que fundamenta a reforma educacional pós 2016 com suas repercussões neoconservadoras para o currículo escolar do Tocantins e Lagoa da Confusão. O estudo vincula-se à linha de pesquisa Currículos Específicos de Etapas e Modalidades de Educação, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação-PPPGE da Universidade Federal do Tocantins e ao grupo de estudo e pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural CNPq/UFT. A pesquisa, de abordagem crítico-dialética e de natureza bibliográfica e documental, busca responder como questão central qual a concepção de política e gestão curricular do Ensino Médio fundamenta a reforma educacional pós 2016 com suas repercussões para o currículo escolar do Tocantins e Lagoa da Confusão? De modo geral, o estudo insere-se no debate sobre capital e trabalho, e, no âmbito desse debate, abarca questões que se referem às disputas pela hegemonia dos seus respectivos projetos de formação escolar, com recorte no Ensino Médio a partir de 1990. Para este estudo, a compreensão dessa reforma orquestrada pela Lei 13.415/2017 possibilita uma leitura dos reposicionamentos da educação escolar de nível médio, no Brasil, para atender às demandas do capitalismo contemporâneo, sobretudo do neoliberalismo. O estudo revelou que a atual reforma do Ensino Médio se insere no movimento de ofensiva do capitalismo, no Brasil, e de forças produtivas que buscam a destruição dos serviços públicos dentre eles a educação. Tal movimento visa criar melhores condições para a privatização da educação pública, ao mesmo tempo, com a reforma do Ensino Médio de 2016, propõe uma educação que acentua a unilateralidade formativa, retirando conteúdos científicos e desqualificando o jovem trabalhador. O estudo realizado permite afirmar que o denominado novo Ensino Médio promove um esvaziamento do currículo, estreitando a formação dos jovens imprimindo-lhe um caráter ainda mais utilitário e pragmático, além de antecipar a especialização. Diante das regressões neoconservadoras para a educação do Tocantins e Lagoa da Confusão, evidenciadas pela pesquisa, a luta pela suplantação dessa proposta é um imperativo aos que defendem uma educação pública de qualidade e com gestão pública democrática.

Palavras-chave: Capitalismo. Políticas Educacionais. Reforma Ensino Médio. Tocantins. Lagoa da Confusão.

ABSTRACT

This research analyzes the conception of the high school curriculum policy and management that underlies the post-2016 educational reform with its neoconservative repercussions on the high school curriculum of the state of Tocantins and the town of Lagoa da Confusão. The line of research is linked to the “Specific Curriculum of Stages and Modalities of Education” of the Professional Graduate Program in Education-PPGE at the Federal University of Tocantins, and it is associated with the research group “Socio-Educational and Cultural Praxis, CNPq/UFT”. This research is framed in a critical-dialectical approach — bibliographical and documentary — and attempts to answer the following question: “What is the conception of high school policy and curriculum management that underpins the post-2016 educational reform, and what are its repercussions for the school curriculum in Tocantins and Lagoa da Confusão?” In essence, it reflects the debate of capital and work, and, within this debate, it focuses on the issues that refer to the disputes for the hegemony of their respective educational projects, starting from high school the year 1990 onwards. We believe that understanding the reform orchestrated by law number 13.415/2017, allows one to perceive the repositioning of secondary school education in Brazil to meet the demands of contemporary capitalism, particularly neoliberalism. To develop this analysis, we used bibliographic and documental research as methodological procedures. The study revealed that the current high school reform is part of the offensive capitalist movement in Brazil, which pursues the destruction of public services and productive forces. This movement seeks to enable the privatization of public education while, at the same time, the 2016 high school reform, proposes an education system that emphasizes a biased curriculum that removes scientific content and disqualifies young workers. We infer from this study that, the so-called “New High School”, promotes a shrinkage of the curriculum, narrowing the education of young people and printing an even more utilitarian and pragmatic character to the educational system, in addition to anticipating specialization. Ultimately, given these neoconservative regressions for education in Tocantins and Lagoa da Confusão, we consider that a strong initiative to defeat this proposal is imperative for those who defend quality public education and democratic public management.

Keywords: Capitalism. Educational Policies. High School Reform. Tocantins. Lagoa da Confusão.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Estrutura Curricular para o Ensino Médio 2022.....	121
-------------------	--	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	IDEB observado e metas projetadas do Ensino Médio em Tocantins no período de 2007 a 2021.....	107
Tabela 2 -	IDEB observado e metas projetadas do Ensino Médio em Tocantins no período de 2007 a 2021.....	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
ABI	Associação Brasileira de Imprensa
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes de Instituições de Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APHS	Aparelhos Privados de Hegemonia
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCC-EM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
CAPEMP	Comissão de Aperfeiçoamento de Professores do Ensino Médio e Profissional
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CJP	Comissão de Justiça e Paz
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCTO	Documento Preliminar Curricular para o Ensino Médio do estado do Tocantins
DREJE	Diretoria Regional de Educação, Juventude e Esportes
DREs	Diretorias de Ensino
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNE	Fórum Nacional da Educação

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Desenvolvimento Humano
IEE	Internacional Institute for Economy
IFETs	Institutos Federais de Educação e Tecnologias
IFTO	Instituto Federal do Tocantins
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTPE	Movimento Todos pela Educação
OCNEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PLV	Projeto de Lei de Conversão
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPP	Parcerias Público-Privadas
PPPGE	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
PRO-IFEM	Programa Nacional de Incentivo à Formação Continuada de Educadores do Ensino Médio
PRONAICA	Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso aos Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
SGE	Sistema de Gerenciamento Escolar
SEDUC	Secretaria de Educação e Cultura
TIDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Aproximações com o método de estudo: o materialismo histórico e dialético.....	19
1.2 Procedimentos metodológicos.....	28
2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A POLÍTICA E GESTÃO CURRICULAR PÓS-1990	31
2.1 Reestruturação produtiva mundial e suas repercussões para as políticas públicas educacionais brasileiras.....	31
2.2 Uma educação para o capital: evidências expressas no currículo nacional.....	37
2.3 Desvelando as políticas e gestão para o currículo escolar no Brasil pós década de 1990.....	43
2.4 Os PCN's como expressão da política e gestão curricular do Brasil: aspectos teórico-práticos.....	54
2.5 As políticas educacionais para o Ensino Médio implementadas no Brasil nos anos de 2000 a 2015.....	63
3 POLÍTICA E GESTÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO PÓS-2016: FUNDAMENTOS, ELEMENTOS MOTIVADORES E CONDICIONANTES	75
3.1 O processo de proposição, tramitação e aprovação da reforma do Ensino Médio: apontamentos teórico-práticos determinantes da MP nº 746/2016.....	75
3.2 A reestruturação do Currículo Escolar no Ensino Médio promovida pela Lei n. 13.415/17, BNCC do Ensino Médio e pelas DCNEM de 2018.....	85
4 POLÍTICA E GESTÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO TOCANTINS E MUNICÍPIO DE LAGOA DA CONFUSÃO: CONCEPÇÃO E REPERCUSSÕES FORMATIVAS EM CURSO	110
4.1 Aspectos históricos, geográficos do estado do Tocantins e do município de Lagoa da Confusão.....	111
4.2 Breves apontamentos sobre o Ensino Médio no sistema estadual de ensino do Tocantins.....	114
4.3 Análise do documento preliminar curricular para o Ensino Médio do estado do Tocantins: a reestruturação curricular	118
4.4 A proposta de implementação em curso do novo Ensino Médio no Colégio Estadual de Lagoa da Confusão em 2022	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS.....	142

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho integra a linha de pesquisa Currículos Específicos de Etapas e Modalidades de Educação, do Programa Profissional de Pós-Graduação em Educação-PPPG da Universidade Federal do Tocantins, e está vinculado ao grupo de estudo e pesquisa Práxis Socioeducativa e Cultural CNPq/UFT. Tem como objeto de estudo a concepção de política e gestão curricular do Ensino Médio que fundamenta a reforma educacional pós 2016, com suas repercussões para o currículo escolar do Tocantins e Lagoa da Confusão. Por conseguinte, esta pesquisa se insere, no plano mais geral, no debate sobre capital e trabalho, e, dentro desse debate, mais especificamente, nas questões que se referem às disputas pela hegemonia dos seus respectivos projetos de formação escolar, com um recorte específico neste nível de ensino.

Este estudo possibilitou a elaboração de uma crítica ao atual processo de reforma do Ensino Médio, crítica essa concebida na perspectiva adotada por Saviani (2009a, p. 200), para quem “[...] estudar criticamente determinado fenômeno significa buscar os seus condicionantes, os seus fatores determinantes”. Nessa perspectiva, o estudo parte do pressuposto que não é possível compreender e explicar a educação descolada do contexto em que se desenvolve, ou seja, da sociedade que demanda e promove os processos educativos. Portanto, torna-se condição para esta pesquisa a identificação das principais contradições do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, visto que a educação escolar carrega consigo as contradições desta mesma sociedade.

A aproximação com o campo deste estudo decorre da minha formação em Pedagogia e da minha vivência na docência, coordenação e gestão em algumas escolas públicas. Essas experiências me possibilitaram vivenciar a realidade da escola pública, nas quais, nesse fazer, me construo.

No que tange às políticas sociais, o movimento docente me proporcionou enxergar os diferentes lados e as contradições entre o que é apregoado, o que se aplica, efetivamente, em educação e com que finalidade. Ainda, as experiências na gestão pública, bem como a militância política me possibilitaram adquirir uma visão global do processo educacional.

Nesta pesquisa partimos do entendimento da educação como prática social¹, ou seja, como partícipe do processo de transformação das condições da sociedade, constituída de homens e mulheres “ativos e, a partir de seu processo de vida real”. (MARX, 1982, p. 37).

As disputas em torno da direção da educação não são novas, remetem ao desaparecimento de interesses comuns e ao surgimento das sociedades de classes (PONCE, 2010). Tais disputas são expressões da própria luta de classes travada nessas sociedades e dos seus antagonismos, que moveram e impulsionaram a história e estiveram revestidos de diferentes formas, nas diferentes épocas, em uma verdadeira “[...] guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada.” (MARX; ENGELS, 2010, p. 40).

Neste trabalho entendemos que a educação escolar se desenvolve por contradição desses interesses antagônicos, os quais estão ligados – em menor ou maior grau, implícita ou explicitamente – aos projetos históricos dessas classes. Compreender e explicar o conteúdo dessas disputas, a forma como essas classes se organizam para obter a hegemonia, suas estratégias e as correlações de forças atuais, assim como as tendências presentes nesse movimento são de extrema importância para a classe trabalhadora. Em síntese, o que está em jogo são os rumos da formação escolar disponível para esta classe e a estruturação e organização da escola pública, o que, por sua vez, resulta em implicações no trabalho pedagógico, que, em última instância, contribuirá para o acesso ou a negação dos conhecimentos mais elaborados/desenvolvidos.

Segundo Saviani e Duarte (2012), no Brasil, de um lado, diversas ações – desde o plano da política educacional até o trabalho em sala de aula – são empreendidas no sentido de impossibilitar a constituição de um sistema nacional de educação pública, o que alimenta uma das principais contradições presentes na educação escolar pública: a negação do conhecimento científico, quadro que é favorável aos interesses da classe dominante. Do outro lado, a luta da classe trabalhadora por uma escola alinhada aos seus interesses, passa pela efetivação da especificidade da escola, qual seja, a socialização do saber sistematizado – a ciência. (SAVIANI, 2008).

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva [...] A outra direção possível do movimento

¹ A educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola como locus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o desenvolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino (DOURADO, 2007, p. 923). Para maior aprofundamento ver Frigotto (1995).

produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. (SAVIANI, DUARTE, 2012, p. 2-3).

Segundo Taffarel (2013), a função social da escola entra/está em contradição com a função atribuída e defendida pela burguesia. Enquanto esta busca manter a escola como um espaço que “[...] molde subjetividades humanas para facilitar as condições gerais do processo de acumulação de riqueza por parte da burguesia” (p. 140), a perspectiva opositora à hegemônica, atribui à escola outra função, mais precisamente, desenvolver as funções psíquicas superiores, “[...] elevar a capacidade teórica, elevar a atitude científica dos estudantes.” (TAFFAREL, 2013, p. 140).

Defendemos a ideia de que a função social da escola pública de socializar os conhecimentos mais desenvolvidos e necessários à elevação do padrão cultural da classe trabalhadora não se realiza em decorrência das contradições do próprio capital, que precisa reduzir os custos de (re)produção da força de trabalho. Nesse sentido, contraditoriamente, aumenta a distância entre as possibilidades humanas de se conhecer e compreender o mundo (expressas nas diversas objetivações humanas historicamente produzidas) e a realidade (expressa naquilo que o conjunto dos trabalhadores se apropriou efetivamente). Tal tendência reforça o caráter unilateral da educação no modo de produção capitalista.

A divisão técnica e social do trabalho impõe, tanto à classe dominante (burguesia) quanto à classe subalterna (trabalhadora), um desenvolvimento unilateral. Assim, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e de consumo, bem como o “[...] desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das suas faculdades”, isto é, o desenvolvimento omnilateral² não é possível em uma sociedade de classes. (MANACORDA, 2000, p. 78-79).

Entretanto, isso não quer dizer que nesse modo de produção não se possa ampliar, mesmo nos limites impostos, as possibilidades humanas. Além disso, a nova educação,

² Nesta perspectiva, Marx e Engels (1979) compreendiam o homem como ser real, de ação, em condições objetivas de existência, tanto as que se encontram prontas quanto as que são produzidas. A omni ou omnilateralidade é a [...] “a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho” (MANACORDA, 2007, p. 89).

“Se o homem forma todos seus conhecimentos, suas sensações etc. do mundo sensível e da experiência dentro desse mundo, o que importa, portanto, é organizar o mundo do espírito de tal modo que o homem faça aí a experiência, e assimile ao hábito daquilo que é humano de verdade, que se experimente a si mesmo enquanto homem” (MARX e ENGELS, 2003, p. 149).

contraditoriamente, surgirá da/na velha e esgotada forma de produzir e reproduzir a existência, apesar de não se consubstanciar nela.

A luta da classe trabalhadora por uma educação que ofereça condições para o desenvolvimento efetivo das diversas potencialidades do ser humano não é recente. Marx (1982), ao defender o ensino gratuito, a educação intelectual e a politécnica, estava se posicionando a favor de uma perspectiva contra hegemônica, diametralmente oposta a unilateralidade.

Do ponto de vista da contradição entre formação unilateral-omnilateral, o capital – ao atuar no sentido de negar ou dificultar o acesso ao conhecimento científico –, tendencialmente fortalece o polo negativo dessa contradição, portanto, favorece a intensificação do caráter unilateral da formação.

Nesse contexto de acirramento da luta de classes, poucos meses após ascender ao poder através do impeachment da presidenta Dilma Rousseff, o presidente Michel Temer (2016-2018) editou Medida Provisória (MP n. 746/2016) para realizar alterações na estrutura e organização do Ensino Médio. Os momentos de crises são convenientes para se propor reformas pois possibilitam que, mediante a fragilidade instalada, propague-se a ideia de que as mudanças, em forma de ajustes e reformas, são necessárias e inevitáveis. Foi justamente em um contexto de crise que foi aprovada a Lei nº 13.415 de 16/02/2017 e homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, bem como as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que promoveram, em seu conjunto, a reforma curricular no Ensino Médio brasileiro pós 2016.

Tendo em vista a necessidade de oferecer uma explicação atualizada sobre a disputa em torno das novas políticas para o Ensino Médio brasileiro e de conhecer as mediações que concorreram para a reforma desse nível de ensino, buscamos explicitar os fundamentos, elementos motivadores e condicionantes da política e gestão curricular da atual reforma do Ensino Médio, a fim de explicar a essência do conteúdo da proposta do novo Ensino Médio e identificar as tendências emergentes nesse movimento, considerando que ela atinge diretamente milhões de jovens.

Diante de uma inquietação e uma necessidade que se impõem objetivamente, que, nesse caso, foi assumida por nós subjetivamente, apresentamos **a pergunta geral** que orientou esta investigação: qual a concepção de política e gestão curricular do Ensino Médio fundamenta a reforma educacional pós 2016 com suas repercussões para o currículo escolar do Tocantins e Lagoa da Confusão? Decorre dessa questão geral, no sentido de uma demarcação concreta do problema, as seguintes **questões secundárias**: qual a perspectiva de

política e gestão educacional/curricular relaciona-se à reestruturação produtiva e reforma da educação brasileira de 1990? Quais os fundamentos, elementos motivadores e condicionantes da política/gestão curricular do Ensino Médio pós 2016? Quais as repercussões da política/gestão curricular para o Ensino Médio no estado do Tocantins e Município de Lagoa da Confusão?

O **objetivo geral** deste estudo é analisar a concepção de política e gestão curricular do Ensino Médio que fundamenta a reforma educacional pós 2016 com suas repercussões para o currículo escolar do Tocantins e Lagoa da Confusão. De forma complementar, elencamos os seguintes objetivos específicos: desvelar a perspectiva de política e gestão educacional/curricular que se relaciona à reestruturação produtiva e à reforma da educação brasileira de 1990; problematizar os fundamentos, elementos motivadores e condicionantes da política e gestão curricular do Ensino Médio pós 2016; explicitar as repercussões da política e gestão curricular para o Ensino Médio nas políticas educacionais no estado do Tocantins e município de Lagoa da Confusão.

Entendemos que a compreensão dessa reforma, orquestrada pela Lei 13.415/2017, possibilitará uma leitura dos reposicionamentos da educação escolar de nível médio no Brasil para atender às demandas do capitalismo contemporâneo, sobretudo do neoliberalismo. Do mesmo modo, poderá permitir apreender as contradições do modo de produção capitalista que se expressam no campo da educação, particularmente aquelas relacionadas à compreensão da educação escolar como espaço permanente de conflitos de classe.

Em sua especificidade, este estudo trata das particularidades da reforma do Ensino Médio Pós 2016. No entanto, permite desvelar, como totalidade, as tramas políticas e econômicas construídas no capitalismo contemporâneo e que têm impactado a educação escolar no mundo, principalmente nos estados periféricos do capital, como o brasileiro. Acreditamos que é nesse movimento de mostrar, em dimensões locais, como os interesses gerais do capitalismo contemporâneo tem envolvido a educação escolar às suas práticas econômicas e de restauração do poder de classe que este trabalho se faz importante para a área da educação, especialmente para o entendimento das repercussões da reforma do Ensino Médio para o currículo da Educação no Tocantins e em Lagoa da Confusão.

No que se refere à estruturação deste trabalho, além da introdução, compõe sua primeira seção o método de pesquisa que norteou o desenvolvimento do estudo, assim como os procedimentos realizados ao longo da investigação.

Na segunda seção apresentamos a perspectiva de política e gestão educacional/curricular que se relaciona à estruturação produtiva e reforma da educação brasileira de 1990.

Primeiramente, trazemos uma análise sobre a crise do capital ocorrida na década de 1970, que desencadeou mudanças em nível global. Em seguida, o estudo aborda alguns eventos ocorridos na arena internacional em meados dos anos 1990, que influenciaram diretamente os rumos das políticas educacionais do Brasil e trazem impactos até a atualidade, além de discutir o processo de reformas na área da educação nos anos 1990, no Brasil. Por fim, o estudo trata da concepção de Ensino Médio promovida pelo Estado e pelos agentes sociais nos anos de 2000 a 2015. Destacamos para essa investigação os estudos de Peroni (2003), Antunes (2015) e Kuenzer (1991), que ressaltam a relação entre a educação escolar de nível médio e os interesses econômicos por mão de obra qualificada. Kuenzer (1991) sustenta que esse sistema de ensino é marcado por uma dualidade estrutural, pois a divisão social e técnica do trabalho tornou-se indispensável para a constituição do modo de produção capitalista, que “prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquicas e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo.” (KUENZER, 1991, p. 6).

Na seção três é apresentada uma análise da Medida Provisória nº 746/2016, da Lei nº 13.415/2017, das DCNEM de 2018 que foram publicadas na Resolução n. 3 do CNE/CEB, em 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b), e que, juntamente com a BNCC do Ensino Médio, instituíram a reforma do Ensino Médio. Essa seção também problematiza os fundamentos, elementos motivadores e condicionantes da política/gestão curricular do Ensino Médio pós 2016, visando identificar as mediações que concorreram para sua constituição. Sistematizamos nessa seção análises de autores como Frigotto (2017), Gonçalves (2017), Krawczyk e Ferretti (2017), Libâneo (2016) e Saviani (2017). Adicionalmente, analisamos algumas teses e dissertações encontradas no banco de dados da CAPES acerca desse processo de reforma, as quais foram importantes para mostrar as relações entre as propostas de reforma e as recomendações das agências internacionais no âmbito externo e sua confluência com as demandas do empresariado brasileiro.

Na quarta seção, sintetizamos as mudanças trazidas pela nova política educacional para o Ensino Médio em Tocantins, destacando um panorama da rede de ensino e das principais mudanças ocorridas na organização e no currículo do Ensino Médio em nível estadual, bem como a sua relação com as políticas nacionais e com o contexto macroestrutural em que a educação se encontra.

Ressaltamos a implementação dessa política no Colégio Estadual Lagoa da Confusão. Desse modo, abordaremos as mudanças e orientações propostas por esse projeto e como a escola selecionada para a pesquisa se organizou frente a essa mudança.

Assim sendo, para atingir o objetivo proposto, esta seção está organizada em três tópicos: o primeiro apresenta o estado do Tocantins e o município de Lagoa da Confusão; o segundo, a organização curricular do Ensino Médio na rede pública estadual de ensino de Tocantins; e o terceiro tópico explicita o plano de implementação do novo Ensino Médio no Colégio Estadual Lagoa da Confusão.

Para a construção dessa seção foram consultados textos legais, resoluções da SEDUC-TO, leis, decretos, programas e projetos, Plano Estadual de Educação do Tocantins (PEE, 2015), Documento Curricular do Tocantins (SEDUC/CEE-TO/DCT-EM, 2022), além de outros dados de base empírica. Essa seção é essencial ao propósito deste estudo, uma vez que compreende a forma como as mudanças prescritas para o Ensino Médio em âmbito nacional repercutem no estado do Tocantins e em municípios pequenos como Lagoa da Confusão.

Por sua vez, a seção cinco traz as considerações finais e situa o contexto em que o novo Ensino Médio foi implementado, além de apresentar uma síntese geral desta investigação.

1.1 Aproximações com o método de estudo: o materialismo histórico e dialético

Para sustentar as escolhas e discussões desenvolvidas na presente pesquisa foi necessário iniciar situando as bases teóricas nas quais ela se ampara. Assim, buscamos identificar o método mais apropriado para a investigação e apresentação do objeto em questão e o que incorpora, de forma crítica, uma abordagem mais ampla, a partir de seus interesses materiais, em seu movimento histórico, contradições e perspectivas.

Dentre os instrumentos metodológicos da pesquisa, sobretudo, o *como investigar*, o método se impõe como escolha política do pesquisador. Assim, buscamos expor em que bases se assentam as políticas e o lugar que ocupa a educação pública no capitalismo, nas aproximações com o materialismo histórico e dialético.

Sendo assim, o método de análise utilizado nesta pesquisa foi o materialismo histórico-dialético, por possibilitar analisar historicamente as mudanças da legislação educacional, em especial aquelas relativas ao Ensino Médio, na sua relação com as exigências da reprodução do capital no contexto da economia capitalista contemporânea e, em particular, como o Brasil se insere nela. Para tanto, entendemos que esse método foi melhor sistematizado por Marx.

Marx e Engels (2011) não escreveram direcionando-se ao ensino e à educação propriamente ditos. Não houve um campo específico destinado à pedagogia, todavia, podemos encontrar, no bojo de toda sua obra, muitas contribuições para o entendimento do que ambos pensaram para a educação. Para eles, a educação é a instituição que busca a libertação do homem, sua emancipação, a partir da conquista da consciência, embora possa, também, ser instrumento de alienação e ideologização.

Segundo Frigotto (2000, p. 73), a concepção materialista e dialética da história é uma “[...] concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica”. Nesse sentido, é no conjunto da obra de Marx e Engels que podemos identificar um método, ou melhor, uma concepção teórico-metodológica.

Para Marx e Engels (2011), o Estado de classe estava intimamente ligado ao ensino da classe e a educação constitui, nesse sentido, instrumento ideológico hegemônico de dominação da classe. Os autores criticaram a divisão do trabalho na sociedade de classes e, por conseguinte, a incidência dela na educação.

Para Sanfelice (2002) o Estado age traçando as políticas públicas³ comandado pelo capital⁴. Dessa forma, “a política educacional, na sua forma ampla, constitui-se em parte integrante destas políticas” e é entendida nesta dissertação como uma política social⁵.

Este trabalho parte do entendimento de que as políticas educacionais, situadas no capitalismo, são medidas implementadas pelos governos em um determinado tempo histórico para adequar aos novos tempos à lógica do capital.

Nesse contexto de relações o que se caracteriza como público, de interesse geral para a sociedade e de valorização das pessoas, emerge carregado de disputas de interesses.

³ Políticas públicas são aqui entendidas como o “Estado em ação” (GOBERT, MULLER, 1987); é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas, de ações voltadas para setores específicos da sociedade. As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HOLFLING, 2001, p. 30).

⁴ [...] é uma relação social de produção, uma relação de produção da sociedade burguesa. Para que uma quantidade de mercadorias, de valores de troca, assume o caráter do capital, é necessário que se torne um poder social autônomo, isto é, na posse de uma parte da sociedade, sempre mais acrescida com a troca pela energia de trabalho imediata viva” (MARX E ENGELS, 1988, p. 20).

⁵ As políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) os fatores envolvidos para a aferição de seu “sucesso” ou “fracasso” são complexos, variados, e exigem grande esforço de análise (HOLFLING, 2001, p. 30).

Portanto, a educação como política social⁶ deve ser analisada considerando as tendências políticas que influenciam a educação enquanto política pública. Segundo Behring e Boschetti (2011), nas produções no campo marxista, tem-se as possibilidades dos avanços sociais, sobretudo, os educacionais, pois se “[...] problematiza o surgimento e o desenvolvimento das políticas sociais no contexto da acumulação capitalista e da luta de classes [...]” (p. 37).

As políticas sociais⁷, na prática, se dão, efetivamente, na correlação de forças políticas e econômicas do Estado capitalista. Mesmo que possa parecer reducionista nominar os aspectos políticos e econômicos são esses interesses que se sobressaem e se impõem em favor da manutenção do capital. A acumulação e concentração de renda são inerentes ao capitalismo que, “desafiadoramente impõe ao Estado a função de manter um certo equilíbrio e uma forma de harmonia social que satisfaçam certos interesses das classes dominadas, desde que se mantenham nos limites permitidos pelas classes dominantes” (CURY, 2000, p. 54).

Nas condições materiais e limites do capital que subjuga a classe trabalhadora emergem outras demandas dos trabalhadores para se manter nessa sociedade e constituir espaços de lutas. É nessa busca pela transformação e perquisição de alternativas aos trabalhadores que me incluo.

Ainda na problematização sobre o papel que a educação ocupa na sociedade capitalista, para que se dimensione as políticas sociais é preciso considerar e explorar “as contradições inerentes aos processos sociais” [...] e o reconhecer “que as políticas sociais podem ser centrais na agenda de lutas dos trabalhadores e no cotidiano de suas vidas, quando conseguem garantir ganhos para os trabalhadores e impor limites aos ganhos do capital”. (BEHRING E BOSCHETTI, 2011, p. 37-38).

Assim, tendo por base esse entendimento sobre as políticas sociais, buscamos aproximações com o materialismo histórico-dialético para melhor análise da política e gestão curricular da atual reforma do Ensino Médio. Tal concepção nos permite a observação do objeto na totalidade das relações em que está inscrito.

⁶ Nestes termos, entendemos educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos. As políticas sociais – e a educação – se situam no interior de um tipo particular de Estado. São formas de interferência do Estado visando à manutenção das relações sociais de determinada formação social (HOLFLING, 2001, p. 31).

⁷ Políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltam-se, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais têm suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais (HOLFLING, 2001, p. 31).

Quanto ao significado da teoria para Marx, ela “não se reduz ao exame sistemático das formas dadas de um objeto, com o pesquisador descrevendo-o detalhadamente e construindo modelos explicativos para dar conta [...] de seu movimento visível” (NETTO, 2011, p. 20). Este autor pressupõe teoria como uma modalidade peculiar do conhecimento, que deve ser prática, aplicado ao cotidiano, imbuída do compromisso de contribuir para a melhoria de vida das pessoas.

Quando Marx & Engels (1986) afirmam que “o primeiro pressuposto de toda história humana é naturalmente a existência de indivíduos humanos vivos” (p. 27), nos reportamos à necessidade de transformação da existência das pessoas, da superação das forças que oprimem e aniquilam o ser humano. É assim que entendemos as razões da pesquisa, compromisso teórico e compromisso social.

Para analisarmos a concepção de política e gestão curricular do Ensino Médio fundamentada na reforma educacional pós 2016, buscamos ir para além da aparência do fenômeno, como Marx (1982) nos ensina, na busca da “rica totalidade de determinações e relações diversas” (p. 14). Nesses apontamentos, a obra de Marx, *Para a Crítica da Economia Política*, “é vista no processo do pensamento de Marx, um ponto de chegada e um ponto de partida” (NETTO, 2011, p. 54).

O ponto de chegada é como se fosse o resultado [...] de todo o trato teórico anterior, pois contém uma adequação da posição (perspectiva) do pesquisador às exigências do objeto [...]; o [...] ponto de partida, porque traz essencialmente um novo tratamento do objeto [...]. [...] Assim, podemos apreender que [...] a pesquisa deve encontrar no cotidiano, na prática, seu ponto de partida e o concreto pensado é o ponto de chegada [...] (RÊSES; SOUSA; SILVA, 2016, p. 30). Os autores sustentam que é no desenvolver das suas determinações e mediações [...] que possam ser revelados os nexos constitutivos do objeto de estudo, para que os sujeitos possam, pela unidade pensamento-reflexão, vir a transformar a realidade de si mesmos [...] (idem, ibidem, p. 30).

A investigação em Marx pressupõe sair da aparência para chegar à essência. O movimento de ir e voltar da aparência para a essência, e vice-versa, é condição para saturar o objeto em suas determinações. Significa que, quanto mais se satura o objeto com determinações, mais se conhece sobre ele. Além de que na investigação sujeito e objeto interagem, em uma relação dialética, o histórico e o social falam, conversam, na realidade objetiva de constituição do sujeito também se constrói o objeto.

Em outras palavras, Fernandes (1980) diz que é necessário saturar o objeto pensado com as suas determinações concretas. Dessa forma, o método pressupõe uma atitude no

sentido de extrair do objeto as suas múltiplas determinações. Nessa perspectiva, reafirmamos que o ponto de partida em Marx é a aparência do fenômeno, que ainda não chegou à essência. Nesse sentido, a tarefa da pesquisadora vem da luta como professora para sair do campo imediato – partindo da aparência dos fenômenos – e ser capaz de abstrair além da essência do mediato.

Perseguimos em nossos estudos, iniciando pelo real, pelo concreto, caótico nas múltiplas determinações, as possibilidades de análise, que, nesse caminhar, pressupõem os conceitos, as abstrações. Marx distingue o que se refere à realidade do objeto, do que é conhecimento do sujeito “começa-se ‘pelo real e pelo concreto’ que aparecem como *dados*. Pela análise, um e outro situados são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples” (NETTO, 2011, p. 42). O autor argumenta que este é o caminho a percorrer quando se prefere o método científico.

Nestes termos, o próprio Marx (1982) afirma que “o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...]”. (p. 14).

Marx (1982) diz, ainda, que o resultado geral a que chegou serviu de fio condutor aos estudos, e, segundo ele, pode ser formulado em poucas palavras: na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O modo de produção da vida material condiciona o processo em geral da vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas ao contrário, é o ser social que determina sua consciência.

Assim, como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele faz de si mesmo, da mesma maneira não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar essa consciência a partir das contradições da vida material [...]” (MARX, 1982, p. 25-26).

Assumimos aqui as aproximações com os estudos de Marx e nos ancoramos também em Fernandes (1946), Gadotti (2012), Antunes (2002) e Mészáros (2007; 2009). Não é demais um apontamento sobre a terminologia marxista e o ‘modo de produção’ que “implica todo um complexo sociocultural, extremamente típico e variável. Compreender as noções de forma social e de conteúdo material em sua correspondência efetiva” (FERNANDES, 1946, p.

19). O método em Marx parte da realidade concreta e histórica para explicar o fenômeno no tempo em que se localiza, no seu complexo histórico-social, em uma sociedade capitalista em movimento.

Quanto à sociedade capitalista no “*Prefácio*” de Marx à sua Contribuição à crítica da economia política, Mészáros destaca duas proposições: que a ordem sociometabólica do capital “[...] é a última forma de reprodução social antagônica na história humana; e que as condições materiais para superar o antagonismo estrutural da ordem socioeconômica, agora dominante, são elas mesmas criadas no interior da estrutura da sociedade burguesa dada.” (MÉSZÁROS, 2009, p. 189). Com efeito, o capitalismo contemporâneo apresenta elementos novos, assumindo outras facetas, outras formas de reprodução e exploração do trabalho e dos trabalhadores.

É o complexo caracterizado pela divisão hierárquica do trabalho que subordina suas funções vitais ao capital.

“O sistema de sociometabolismo do capital é poderoso e abrangente, tendo seu núcleo constitutivo formado pelo tripé capital, trabalho e Estado, sendo que estas três dimensões fundamentais do sistema são materialmente constituídas e inter-relacionadas e é impossível superar o capital sem a eliminação do conjunto dos elementos que compreende este sistema.” (ANTUNES, 2002, p. 16).

As características definidoras da ‘nova forma histórica’ advogada por Marx – a alternativa hegemônica do trabalho no modo estabelecido de reprodução sociometabólica – devem ser formuladas em seus próprios termos de referência. Mas tal processo não pode originar-se de um vácuo histórico. O ponto importante de contato teórico entre a ordem social existente e a sociedade alternativa vislumbrada pode ser apenas a economia política clássica uma vez que esta contém genuinamente a ‘anatomia da sociedade civil’. (MÉSZÁROS, 2009, p. 220).

Embora no tempo histórico em que Marx viveu o capitalismo não tenha alcançado sua forma avançada e avassaladora como a que vivemos na atualidade, ele previu o poder do capitalismo nas mãos dos humanos ao afirmar: “sem sombra de dúvida, a vontade do capitalista consiste em encher os bolsos, o mais que possa. E o que temos a fazer não é divagar acerca da sua vontade, mas investigar o seu poder, os limites desse poder e o caráter desses limites”. (MARX, 1982, p. 138).

Na situação de hoje, o capital não tem mais condições de se preocupar com o aumento do ‘círculo de consumo’, para benefício do ‘indivíduo social pleno’ de que falava Marx, mas apenas com sua reprodução ampliada a qualquer custo, que pode ser assegurada, pelo menos por algum tempo, por várias modalidades de destruição. Do perverso ponto de vista do ‘processo de realização’ do capital, consumo e destruição são equivalentes funcionais (MÉSZÁROS, 2007, p. 201). “As categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os

aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade” (CURY, 1987, p. 21).

No cerne das transformações está o ser social, os homens e mulheres que são construtores da direção a ser tomada a partir de suas condições materiais. Condições essas que acontecem no movimento dialético apontado por Prado Júnior (1980) como primeira condição para abordar dialeticamente qualquer assunto e que impõe a necessidade de colocar-se no interior dos fatos e dos processos em que se elabora o conhecimento. A dialética suscita controvérsias, já que não pode ser entendida por quem não a vivencia, portanto, “para compreender a dialética é preciso pensar dialeticamente, [...]”. (PRADO JUNIOR, 1980, p. 12).

Na dialética o que permanece é a mudança. Nossa luta para que os homens e mulheres estejam imbuídos do sentimento de superação do capitalismo. “A dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção de homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 2012, p. 18). A dialética pressupõe o estudo da história, apropriando-se em todos os sentidos do objeto. Nestes termos, a “historiografia se torna indispensável para recuperar a historicidade e o devir histórico dos fenômenos” (GAMBOA, 2012, p. 153). Ainda segundo o autor, na dialética o caminho de volta é condição, pois vai do todo às partes e das partes ao todo. Não é demais reforçar que saturar de determinações é apreender o objeto de diferentes ângulos, posições, visões e faces.

Assim, o conhecimento dos elementos que constituem a realidade, no concreto real, envolvido na *universalidade*, *singularidade* e *particularidade*, só pode ser proporcionado, por meio das categorias, que dão suporte, interagem e são parte da explicação do fenômeno. No que tange às categorias: contradição e mediação, neste estudo, elas são nucleares, determinantes para a compreensão do objeto. Os homens estabelecem as relações sociais em acordo com a sua produtividade material, assim, as ideias, as “categorias são tão pouco eternas quanto às relações que exprimem”. Elas são produtos históricos e transitórios (MARX, 1985, p. 106). Embasados nestes elementos propostos por Marx que trataremos das categorias metodológicas e de conteúdo.

As categorias são formas de pensamento, são “a forma lógica do conteúdo da dialética materialista” (KOPNIN, 1978, p. 108). A lógica dialética de conceitos e categorias está estreitamente vinculada à historicidade da sociedade e ao momento, bem como o contexto único em que é realizada a investigação.

As categorias como nos ensina Marx (1982) “[...] apesar de sua validade para todas as épocas, são, contudo, na determinidade dessa abstração, igualmente produto de condições históricas, e não possuem plena validade se não para essas condições e dentro dos limites destas”. (p. 17). No dizer de Cury (1987) as categorias têm “a função de intérpretes do real e indicadores de uma estratégia política”; oferecem “subsídios nos atos de investigar a natureza da realidade social e as vinculações das propriedades da educação nessa mesma realidade [...] ajudam a entender o todo, cujos elementos são os constituintes da realidade e, nele, os elementos da educação”. (CURY, 1987, pp. 26-27).

Com esses preceitos, assume-se as categorias no movimento histórico-dialético. Iniciemos por uma das categorias basilares propostas por Marx: a *contradição*, que tem na unidade dos contrários o princípio instituidor da dialética. Embora possa parecer, a categoria em questão não se trata simplesmente da disposição em sentido contrário, aliás, pressupõe uma outra categoria metodológica que é o *movimento*, como algo concreto, vivo, que perpassa e que vivencia conflitos e contradições; estamos nos referindo à *historicidade*, ou melhor, à história das pessoas, realizada por cada um, no tempo histórico.

Em Marx (1985) esse *movimento* se dá a partir da tese, desse pensamento, “desdobra-se em dois pensamentos contraditórios, [...] o sim e o não. A luta entre estes dois elementos antagônicos, compreendidos na antítese, constitui o movimento dialético” (p. 105). É nestes dois elementos contraditórios que constitui o que Marx designa de “pensamento novo”, que é a síntese.

Em outras palavras, a categoria *contradição* deve captar ao movimento e unidade de resultado dos contrários, “o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os polos dialeticamente relacionados, buscando compreender como e onde se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade [...]” (KUENZER, 2005, p. 65).

É neste movimento que pretendemos compreender o objeto da pesquisa. Para conseguirmos entender a essência da atual reforma do Ensino Médio brasileiro faz-se necessário considerar a natureza do capitalismo e o papel do Estado no âmbito das políticas econômica e social, bem como as forças políticas impulsionadoras das ações que se sobrepõem à educação pública. Em síntese, como mostrou Marx “a história moderna e contemporânea é dominada pelo Capital” (MARX, 1973, p. 236), motivos pelos quais devem ser consideradas todas as forças em disputa, e o fato de que “todas as instituições comuns são mediadas pelo Estado e adquirem através dele uma força política” (Idem, 1986, p. 98).

A esse respeito Mészáros (2009, p. 245) nos alerta: “devemos ter sempre em mente que o capital não é uma ‘mera coisa’, mas um modo dinâmico de controle sociometabólico, com sua estrutura de comando específica desenvolvida ao longo da história não apenas no terreno da reprodução material, mas também da política.”

Na busca pela totalidade da análise situamos o movimento dos contrários pela categoria da mediação⁸ – que em Mészáros (2009) é a categoria que ocupa o maior grau de importância, tanto teórica quanto prática, nesse tempo de transição histórica. Para o autor, a mediação é teórica, porque em vista da magnitude do desafio que temos que enfrentar, nada pode ser conquistado com êxito sem uma concepção *intelectualmente coerente* e verdadeiramente *abrangente* da mediação. Na prática, é

[...] impensável instituir na ordem social estabelecida as mudanças qualitativas exigidas sem adotar as formas apropriadas de mediação prática que podem fazer historicamente viável no futuro nosso iniludível modo de reprodução sociometabólica – como seres mediados por si próprios da natureza [...] mudanças qualitativas são necessárias em absoluto porque a destrutividade crescente de seus antagonismos consolidados e definitivamente explosivos torna insustentável ao extremo a ordem existente de reprodução social, sob o domínio do capital. (MÉSZÁROS, 2009, p. 277).

Corroborando com o pensamento do autor, Saviani (2015) diz que: a "mediação" é a categoria central da dialética que, em articulação com a "ação recíproca", compõe com a "totalidade" e a "contradição", o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento. A lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma do pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí se pode compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato. Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética.

⁸ A centralidade da categoria de mediação deriva diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem, destacando-se da natureza, entra em contradição com ela necessitando negá-la para afirmar sua humanidade. Dessa forma, um ser natural, o homem, torna-se obrigado, para existir, a produzir sua própria vida agindo sobre a natureza e transformando-a. Nessa relação metabólica a natureza se apresenta ao mesmo tempo como o meio no qual o homem vive e como o meio pelo qual ele vive. Pelo trabalho o homem "defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana." (MARX, 1968, p. 202).

Portanto, entendemos que a construção do pensamento ocorre, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto pensado. Ou seja, a passagem do empírico ao concreto se dá pela mediação do abstrato. Conforme Saviani (2015, p. 29),

O pensamento parte do empírico, mas este tem como suporte o real concreto. Assim, o verdadeiro ponto de partida, bem como o verdadeiro ponto de chegada é o concreto real. Desse modo, o empírico e o abstrato são momentos do processo de conhecimento, isto é, do processo de apropriação do concreto no pensamento. Por outro lado, o processo de conhecimento em seu conjunto é um momento do processo concreto (o real-concreto). Processo, porque o concreto não é o dado (o empírico), mas uma totalidade articulada, construída e em construção. O concreto, ao ser apropriado pelo homem sob a forma de conhecimento, é a expressão, no pensamento, das leis que governam o real. A lógica dialética se caracteriza, pois, pela construção de categorias saturadas de concreto. Pode, pois, ser denominada a lógica dos conteúdos, por oposição à lógica formal que é, como o nome indica, a lógica das formas.

A necessidade da categoria mediação, neste estudo sobre a educação, se torna imprescindível, “porque a educação, como organizadora e transmissora de ideias, media ações executadas na prática social.” (CURY, 1987, p. 28). A mediação une dialeticamente as ideias e a ação. O campo teórico e o prático só podem se relacionar de modo dialético quando expõe o movimento dos contrários.

Ademais, o saber científico para Marx exige a demonstração da conexão interna dos objetos, materialmente fundados, que se constituem de um sistema de relações, de uma totalidade de processos com movimentos tendenciais (BARATA-MOURA, 1997).

Nesse sentido, o que orienta a pesquisa como uma bússola é a relação contraditória capital-trabalho e educação-trabalho, esses imbricados e partes da totalidade do estudo, compostos nas seções, não como um todo constituído por partes, mas como uma totalidade concreta, permeada de contradições presentes nas atuais políticas educacionais brasileiras para o Ensino Médio.

1.2 Procedimentos metodológicos

Nesta dissertação, os instrumentos, técnicas, procedimentos e os meios que permitiram a captação da matéria, a obtenção de dados e informações que contribuíram para a apreensão do objeto, foram guiados pela metodologia de caráter crítico-dialético bibliográfico e documental. Em uma pesquisa bibliográfica são imprescindíveis a atenção, observação e o cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. É importante

ênfatizar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, colaborando com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos.

Na análise documental utilizam-se documentos que não sofreram tratamento analítico. O desafio a esta técnica de pesquisa é a capacidade que o pesquisador tem de selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. A pesquisa documental é entendida por Severino (2007, p. 122) como

[...] fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais. Nestes casos, os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise.

Na primeira fase da pesquisa efetuamos o levantamento de documentos internacionais e nacionais sobre o Ensino Médio e os principais documentos norteadores das políticas educacionais brasileiras a partir da Constituição Federal de 1988. Como documentos internacionais optamos por nos debruçar sobre as proposições da Unesco e do Banco Mundial, que têm sido indutores de várias políticas para essa etapa da educação.

Por meio da pesquisa documental, os principais documentos legais analisados relacionados ao Ensino Médio foram: Constituição Federal de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996); PCN's (1998); (Decreto nº 5.154/2004); Documento Base do Ensino Médio Integrado; DCNs (2012); e os documentos relativos à atual reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017; BNCC/2018 e DCNs/2018) com o intuito de compreender a especificidade de cada proposta.

A pesquisa bibliográfica nos permitiu compreender a historicidade das principais reformas educacionais para o Ensino Médio no Brasil, sobretudo, das propostas da atual Reforma do Ensino Médio, bem como revisitar a literatura existente acerca de seus fundamentos, objetivos e concepções. Para isso, contamos com o aporte teórico de autores como Marx (2006, 2008); Gramsci (2004); Mészáros (2002, 2006, 2007); Saviani (2010, 2017, 2019); Silveira (2010); Kuenzer (2003, 2005, 2017); Ramos (2005, 2008, 2010, 2011, 2014, 2017, 2018); Frigotto (2005, 2011, 2017); Ciavatta (2005, 2011); Moura (2007, 2013, 2015); Ferretti (2017, 2018); Cardozo (2018); Lima (2018), dentre outros estudiosos da temática.

Tanto para a análise dos dados bibliográficos como dos documentos, utilizamos da técnica da análise de conteúdo, que consiste em “um conjunto de técnicas de exploração que

procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em determinado texto” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 5). O objetivo dessa técnica é explicar o conteúdo de uma comunicação, assim como o sentido desse conteúdo. O foco está no enunciador da comunicação e no contexto em que ela é produzida. Nessa perspectiva, todo o texto é considerado, sendo necessário realizar um recenseamento ou uma classificação, determinar a ausência ou a frequência de termos. Ou seja, é necessário “categorizar para introduzir uma ordem, segundo certos critérios, na desordem aparente” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 4). A escolha dos critérios para se realizar a categorização está vinculada àquilo que o pesquisador busca ou espera encontrar. O foco não é a descrição do conteúdo da comunicação, mas a forma como os dados, depois de analisados, produzirá conhecimento. Nesse sentido, “o pesquisador procura, com base nas categorias estabelecidas, inferir, ou seja, extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o contexto em que esta foi emitida.” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 4).

No que se refere à metodologia para análise das concepções de políticas educacionais para o Ensino Médio brasileiro, buscamos identificar os atores individuais e coletivos que exercem maior influência na determinação da agenda governamental. No caso estudado, o grupo político que ocupava o governo na ocasião da reforma: o presidente da República e o seu *staff* (ministros e assessores nomeados para compor a alta burocracia); o legislativo (deputados e senadores) e outros grupos de interesse que podem ser compostos por categorias profissionais, grupos privados focados em negócios e grupos com interesses em defender o setor público. Destacamos, também, o importante papel da mídia na construção da agenda em questão, pois ela orienta a atenção das pessoas. (KINGDON, 2003, *apud* CAPELLA, 2007).

2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA, REFORMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A POLÍTICA E GESTÃO CURRICULAR PÓS-1990

Esta seção tem como objetivo desvelar a perspectiva de política e gestão educacional curricular que se relaciona à reestruturação produtiva e à reforma da educação brasileira de 1990 para que se possa responder a seguinte problemática: qual a perspectiva de política e gestão educacional curricular relaciona-se à reestruturação produtiva e à reforma da educação brasileira de 1990? Primeiramente trazemos uma análise sobre a crise do capital⁹ ocorrida na década de 1970 que desencadeou mudanças em nível global. Com vistas à manutenção e reestruturação do sistema foram propostas readequações na estrutura do Estado. Nesse contexto, a educação foi chamada para atender às novas demandas do capital.

Em seguida citamos alguns eventos ocorridos na arena internacional em meados dos anos 1990 que influenciaram diretamente os rumos das políticas educacionais do Brasil, tendo impactos até a atualidade. Trazemos, também, ao debate o processo de reformas na área da educação nos anos de 1990, no Brasil, que se deu em duas frentes: uma por meio da apresentação de um projeto global para a educação: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e outra que se constituiu na implementação de um conjunto de planos setoriais e decretos do Executivo. Para finalizar, esta seção trata da concepção de Ensino Médio promovida pelo Estado e pelos agentes sociais no período de 2000 a 2015. Portanto, para compreender o Ensino Médio brasileiro atual recorre-se a uma revisão de suas políticas durante todo esse período, que moldaram a sua história, as quais refletem ainda hoje suas concepções e representações sociais.

2.1 Reestruturação produtiva mundial e suas repercussões para as políticas públicas educacionais brasileiras

Após a crise sofrida pelo capitalismo na década de 1970 uma nova ordem econômica e política surge, evidenciando o fortalecimento político e financeiro das corporações capitalistas transnacionais, e, conseqüentemente, o enfraquecimento político dos Estados nações. O capital, nesse sentido, passou a se estruturar sob nova base tecnológica, a microeletrônica, e a adotar novos métodos de racionalização do trabalho e da produção,

⁹ Este estudo não fará uma revisão sobre a crise do capital tendo em vista seus objetivos e limites, apenas subsidiará a discussão dos tópicos seguintes com as questões centrais do período.

substituindo a produção em série¹⁰ pela flexibilização da produção. O papel do Estado¹¹ passa, então, a ser redefinido como consequência da crise e esgotamento do Estado Keynesiano¹² desenvolvimentista (SOUZA; FARIA, 2004). Ancorado nos mesmos autores é possível perceber a incorporação crescente e intensa da ciência e da tecnologia nas diversas fases de realização do capital, conferindo à ciência e à tecnologia importância cada vez maior enquanto forças produtivas. Esse novo modelo de acumulação ficou conhecido como acumulação flexível.

Para Marx o capitalismo é o sistema baseado na propriedade privada dos meios de produção, orientado pela e para a obtenção de lucro, conquistado através da exploração do trabalho (não pago), da mais valia, e este não se desenvolve natural e aleatoriamente. (MARX, 2014).

Esse período (1980-1990) foi marcado pela reestruturação produtiva¹³ nas principais economias do mundo, impulsionada por saltos tecnológicos, “onde a automação, a robótica e a microeletrônica invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas reações de trabalho¹⁴ e produção do capital.” (ANTUNES, 2015, p. 33). O Toyotismo, como ficou conhecido esse novo modelo, passou a mesclar-se ou substituir o padrão anteriormente hegemônico, o taylorismo/fordismo¹⁵. (ANTUNES, 2015). Por sua vez, formas mais

¹⁰ Produção de massa/série significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência da força de trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática. (HARVEY, 1992, p.121).

¹¹ O Estado, na perspectiva lógico/histórica aqui adotada, tem na vida material dos indivíduos sociais a sua base. Esta não se dá segundo a vontade do Estado, mas é condicionada pelo modo de produção capitalista e pelas suas formas de intercâmbio, necessárias enquanto houver divisão do trabalho e propriedade privada. Portanto, “Estas relações reais, longe de serem criadas pelo poder do Estado, são, pelo contrário, o poder criador dele” (MARX; ENGELS, 1974, p. 386).

¹² O termo keynesiano refere-se a John Maynard Keynes (1883-1946), economista precursor da macroeconomia, cujas ideias expressam uma “modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, sem atingir totalmente a autonomia da empresa privada, [propondo] solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos; [as ideias básicas de A Teoria Geral] abalaram irremediavelmente as inovações clássicas do liberalismo econômico, mostrando a inexistência do princípio do equilíbrio automático na economia capitalista.” (SANDRONI, 1989:162).

¹³ O fenômeno da reestruturação produtiva é um conjunto de transformações tanto na esfera política – com a desregulamentação das legislações trabalhistas e abertura comercial, na esfera econômica com a financeirização da economia, mundialização dos processos produtivos –, quanto no mundo do trabalho, com transformações no processo produtivo, tanto pela incorporação de tecnologia quanto com novas formas de organização do trabalho. Não é objetivo deste estudo debater tal tema, um estudo aprofundando pode ser encontrado em David Harvey (2005) e Ricardo Antunes (1999; 2005).

¹⁴ O trabalho, como criador de valor de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade –, é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 2004b, p. 64-65).

¹⁵ Taylorismo e Fordismo: padrão produtivo capitalista do século XX fundamentado na produção em massa, em unidades produtivas concentradas e verticalizadas, com um controle rígido dos tempos e dos movimentos, desenvolvidos por um proletariado coletivo e de massa, sob a autoridade arbitrária de um patrão e controle fabril. Toyotismo: forma de expansão do capitalismo monopolista do Japão no pós-1945. (ANTUNES, 2001).

desregulamentadas de trabalho¹⁶, a redução de trabalhadores estáveis e empregados formais e o aumento de trabalhadores terceirizados são tendências que emergiram desse processo (ANTUNES; ALVES, 2004).

Segundo Saviani,

[...] o modelo toyotista apoia-se em tecnologia leve, de base microeletrônica flexível, e opera com trabalhadores polivalentes visando à produção de objetos diversificados, em pequena escala, para atender à demanda de nichos específicos do mercado, incorporando métodos como o *just in time* que dispensam a formação de estoques; requer trabalhadores que, em lugar da estabilidade no emprego, disputem diariamente cada posição conquistada, vestindo a camisa da empresa e elevando constantemente sua produtividade. (SAVIANI, 2011, p. 429).

A nova configuração do capitalismo demandava mecanismos renovados de comando de seu desempenho e regulação, assim como a integração internacional dos mercados e do setor financeiro. Para a formação de um novo mercado mundial integrado seriam necessárias a liberação e a desregulamentação das barreiras que impediam a liberdade de movimentos das empresas, possibilitando que “[...] todos os campos da vida social, sem exceção, sejam submetidos à valorização do capital privado [...]”, no sentido de se promover a mundialização do capital. (CHESNAIS, 1996, p. 25).

A expressão “mundialização do capital” é a que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta “globais”. O mesmo vale na esfera financeira, para as chamadas operações de arbitragem [...]. (CHESNAIS, 1996, p. 17).

No entendimento de Carvalho (2011, p. 157) a alienação¹⁷ do trabalhador vem se aprofundando e a classe trabalhadora se tornou mais precarizada, fragmentada, heterogeneizada e complexificada. Nesse sentido,

[...] apresentam-se dois grupos de trabalhadores: de um lado, existe o trabalhador *polivalente e multifuncional*, intelectualizado, ligado à era da informação, capacitado

¹⁶ "Se podemos considerar o trabalho como um momento fundante da sociabilidade humana, como ponto de partida de seu processo de humanização, também é verdade que na sociedade capitalista o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado. Aquilo que era uma finalidade básica do ser social – a busca de sua realização produtiva e reprodutiva no e pelo trabalho – transfigura-se e se transforma. O processo de trabalho se converte em meio de subsistência e a força de trabalho se torna, como tudo, uma mercadoria especial, cuja finalidade vem a ser a criação de novas mercadorias objetivando a valorização do capital" (ANTUNES, 2005, p. 69).

¹⁷ A *alienação* do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência *externa*, mas que existe independentemente, *fora dele* e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica (Marx, 1964, p. 160).

para operar com máquinas sofisticadas e complexas e, de outro, um contingente de trabalhadores em condições precárias para o exercício de suas funções no mercado de trabalho. São os trabalhadores com pouca ou nenhuma qualificação, que disputam o mercado de trabalho parcial, temporário, subcontratado e terceirizado, além dos trabalhadores que sobrevivem sem nenhum tipo de trabalho. (CARVALHO, 2011, p. 157).

A precarização crescente do trabalho indica o aprofundamento da alienação do trabalhador – alienação em relação ao produto e ao processo do trabalho; alienação completa do seu ser; alienação das relações sociais – aprofundada com a alienação do saber do trabalhador colocado a serviço do capitalista para ser explorado juntamente com sua força física de trabalho (MÉSZÁROS, 2006; ANTUNES, 2001).

Dessa forma, o trabalhador, ao invés de reconhecer-se no produto do seu trabalho, o vê como algo que lhe é alheio e que o ameaça. Os objetos produzidos não servem para satisfazer as necessidades do trabalhador, e sim as do capital. Assim, quanto mais objetos produz, mais pobre o trabalhador se torna e mais submisso ele fica, posto que acaba colocando sua vida em tais objetos. Ao mesmo tempo, quanto mais se entrega ao seu trabalho, mais este o mantém oprimido. O seu próprio trabalho se torna um objeto e esse objeto lhe é estranho.

Simultaneamente a esse movimento na década de 1980 a América Latina foi perpassada pelo fim das ditaduras e pela degradação econômico-social. Durante essa década, no Brasil, organizações de diversos setores da sociedade emergentes no período de tensão, transição e abertura democrática culminou com a Nova República (PERONI, 2003, p. 44). Esse movimento não se deu apenas pelo poder das classes dominantes; outras forças da sociedade aliaram-se na luta pela democracia. Muitas entidades nasceram nesse período, como é o caso do Partido dos Trabalhadores (PT) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT).

Em uma sociedade de classes¹⁸, tais classes experimentam os efeitos da crise e das mudanças de forma bastante desigual, além de se verem comprometidas com sua solução também de pontos de vista de classe diferentes. Enquanto a classe trabalhadora, fundamentalmente, sofre a crise, a classe capitalista se preocupa em agir imediatamente e intervir no curso da crise, pois, de outro modo, não conseguiria manter a reprodução ampliada do capital social global e preservar sua condição de proprietária privada dos meios de produção. Nesse sentido, enquanto classe dominante, e diante das novas exigências postas

¹⁸ “No espírito do marxismo, a divisão da sociedade em classes deve ser determinada segundo a posição no processo de produção.” (LUKÁCS, 2003, p. 133).

pela reprodução social capitalista, esta se coloca na dianteira quanto à formulação de políticas saneadoras da crise.

Nessa conjuntura, segundo Peroni (2003, p. 45), várias entidades da sociedade civil reuniram-se para articular uma campanha que visava desenvolver a organização popular pela consciência da cidadania, tendo, como propostas fundamentais, eleições gerais em todos os níveis, a convocação da Constituinte¹⁹, bem como a realização da campanha pelas “Diretas já”. Em tal conjuntura destaca-se no Brasil, a campanha pelas “Diretas já”²⁰. De acordo com esta mesma autora, tal campanha possibilitou a mobilização popular suprapartidária promovida pelo PT e apoiada pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), pelo Partido Democrático Trabalhista (PDT), pela Comissão de Justiça e Paz (CJP), pela Associação Brasileira de Imprensa (ABI), pela CUT e por outras entidades.

Contudo, foi com as eleições de 1989 que esse quadro se agravou, pois “[...] o impacto das grandes mudanças ocorridas na arena internacional surpreendeu a nação brasileira num raro momento de sua história política, o das eleições diretas”. Além disso, houve uma disputa entre o Partido dos Trabalhadores e as forças representantes do capital, o que “resultou na vitória do candidato identificado com os ventos desestatizantes e que prometia conduzir o país às fileiras do Primeiro Mundo.” (GONÇALVES, 1992, p. 164).

Para ser conduzido às fileiras do Primeiro Mundo, o país deveria adequar-se às exigências do receituário neoliberal: “a minimização do Estado é assim recomendada como condição prévia indispensável para que a economia brasileira se torne atraente aos olhos dos investidores estrangeiros” (GONÇALVES, 1992, p. 165). Portanto, no campo das ideias, o neoliberalismo aparece como orientação ideológica, com vista a hegemonia, para defender as mudanças em curso na produção e reprodução capitalista.

O Neoliberalismo²¹ como forma de organização do Estado defende a propriedade privada dos meios de produção, a intervenção mínima do Estado na economia e na vida

¹⁹ A Constituição Federal de 1988 foi aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988. Nomeia a educação como o primeiro dos direitos sociais ao estabelecer, no Art. 6º que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Contudo, é importante distinguir entre a proclamação de direitos e a sua efetivação.

²⁰ O significado histórico do movimento ‘Diretas-Já’, ocorrido entre novembro de 1983 e abril de 1984, foi muito além dos seus resultados político-institucionais imediatos. Em pouco mais de quatro meses milhões de brasileiros ocuparam as praças públicas num conjunto de gigantescas manifestações de repúdio ao regime militar, exigindo a volta das eleições diretas para Presidente da República. Mesmo presa à uma dinâmica institucional, [...] as ‘Diretas-Já’ ultrapassou qualquer perspectiva de participação e mobilizou os mais amplos setores da sociedade civil, pré-organizada ou não. (NAPOLITANO, 1995, p. 207.)

²¹ Harvey (2008) pontua as diferenças entre o neoliberalismo na prática e na teoria. Para o autor, o discurso neoliberal é marcado pela defesa da liberdade individual como máxima, bem como a exaltação do mercado e da competição como forças que não podem ser controladas sobre nenhuma hipótese. Entretanto, a

social, possibilitando a penetração do grande capital na economia dos países (LOPES; CAPRIO, 2008).

A doutrina Neoliberal que se opunha às teorias do Estado intervencionista nos anos 1930 é resultado das iniciativas do filósofo político austríaco Von Hayek, que juntamente com um pequeno e exclusivo grupo de profissionais economistas, historiadores e filósofos acadêmicos amadureceram os estudos da teoria reunindo-se pela primeira vez para debater a temática em 1947. Entre os notáveis profissionais, mediados por Hayek, estavam Ludwig Von Mises, o economista Milton Friedman e por algum tempo o filósofo Karl Popper. A teoria ganhou respeitabilidade no contexto acadêmico quando Hayek em 1974 e Friedman em 1976 foram ganhadores do prêmio Nobel de economia indicados como os percussores da teoria. (HARVEY, 2008).

Nessa fase de transição acontece na América Latina a chamada crise da dívida, caracterizada pela dificuldade de os países pagarem suas dívidas, o que aprofundou a crise fiscal no Estado brasileiro. Como alternativa para a saída da dívida pública, organismos transnacionais como o BM (Banco Mundial²²) e o FMI (Fundo Monetário Internacional), oferecem a esses países empréstimos, mas com condições alinhadas com as demandas da nova ordem econômica. Na realidade, o que se viu foi a implantação de uma agenda de reformas para a América Latina, sob a condução destacada do FMI e do BM, com a política de “ajustes, por meio de reformas²³, para o crescimento” (PERONI, 2003).

Tais ajustes econômicos, no entendimento de Melo (2004, p. 114), são exposto, de um lado, como indispensáveis, mesmo que seus impactos sociais, como: a redução de verbas para a saúde e educação, o desemprego e a diminuição dos salários, sejam extremamente negativos e causem certa comoção social. Por outro lado, argumenta-se que apesar de os ajustes causarem "temporariamente efeitos negativos" eles são a solução para os problemas.

prática encontra sérias contradições: o neoliberalismo é, na verdade, a tentativa de restauração do poder das elites financeiras globais, que utilizam a flexibilização, privatização e liberalização como formas de retirar o poder político das mãos dos trabalhadores. (HARVEY, 2008, pp. 75-86).

²²O Banco Mundial foi fundado em meio a tensão da II Guerra Mundial nos anos 1940, na Conferência de Bretton Woods, e interligado ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Tinha como objetivo gerar instituições que permitissem relacionar financeiramente os países capitalistas do ocidente a atuar não apenas no campo econômico, mas também no político, social, cultural e ambiental (COSMO; FERNANDES, 2009).

²³Segundo Melo (2004, p. 113), essa agenda de reformas contava com estratégias de desenvolvimento baseadas em alguns pontos: “a) orientação dos mercados para o exterior, reduzindo barreiras tarifárias, restrições, proteções e salvaguardas, visando à promoção de exportações e uma substituição de importações mais eficiente; b) a geração de níveis maiores de poupança, com o incentivo aos investimentos privados e a diminuição do déficit orçamentário público; c) e uma verdadeira e eficiente reforma do Estado na ‘vida econômica’ latino-americana, em suas funções fundamentais de regulador, produtor e fornecedor de serviços (embora se argumente que este deveria manter, na questão do fornecimento de serviços, uma estratégia de atendimento básico voltada para a melhoria das condições de vida dos mais pobres), pois ao reduzir as funções de regulação e de produção, estar-se-ia estimulando esta terceira função de prestação de serviços aos pobres”.

Isso evidencia que não se trata de Estado mínimo genericamente. É o Estado de classe, hegemônico pelas elites do setor financeiro, neste período particular do capitalismo, e que se torna mínimo apenas para as políticas sociais. (PERONI, 2003, p. 50).

Segundo Leher (1999, p. 19), esse "[...] é um fato que já não suscita tantas controvérsias, posto que as contradições da crise estrutural do capitalismo já não permitem atuações discretas [...]". Portanto, na correlação de forças internacionais, os países periféricos, de alguma forma, pagam a conta da crise do capital, e, no interior desses países, quem paga a conta são as classes subalternas, pois as políticas de ajuste retiram da classe trabalhadora as mínimas conquistas sociais através do argumento de que “estamos em crise”. Essas classes têm ainda de pagar pelo mau uso histórico da máquina estatal, como observa Fiori:

O fundamental que se deve relembrar aqui é que foi a direita econômica e política que construiu [e] usufruiu do Estado desenvolvimentista; e que, neste sentido, as atuais reformas liberais são basicamente conservadoras porque alteram a forma, mas preservam a essência de que foi sempre criticado pela esquerda no Estado/estratégia desenvolvimentista latino-americano: seu padrão de financiamento externo; sua base sociopolítica direitista e autoritária de sustentação; seu uso oligárquico na proteção indébita dos interesses privados; e, finalmente, sua estratégia de crescimento invariavelmente excludente do ponto de vista social. (FIORI, 1997, p. 76).

De acordo com Leher (1999), a educação passa a preencher, a partir de 1970, cada vez mais, espaço nas ações apoiadas ou desenvolvidas pelo Banco Mundial, ocupando centralidade no discurso dessa instituição a partir de 1990. Assim, o mencionado banco vem defendendo mudanças estruturantes no campo da gestão, das práticas formativas, formação de professores e currículo, a exemplo da reestruturação do currículo da educação superior e básica. O Banco Mundial indica a necessidade de reformas nos sistemas educacionais, que estarão articuladas e sustentadas por um ideário político-pedagógico, desenvolvido de modo a ter um caráter universal. Favorecendo esse movimento de mercantilização da educação e a entrada do capital na rede pública de ensino. Foi possível então, identificar um projeto de sociedade e de educação do capital, que vem se materializando como hegemônico, em vários países, dentre os quais o Brasil. Esse movimento poderá ser melhor compreendido no próximo tópico.

2.2 Uma educação para o capital: evidências expressas no currículo nacional

Cabe ressaltar que a educação, assim como relatórios, tratados ou documentos que dela se ocupem só podem ser compreendidos se analisados em consonância com o momento

histórico em que são produzidos. Todos esses fatores devem ser relacionados com as instâncias socioeconômicas que deles participam. Portanto, para que se possa compreender o objeto dessa pesquisa na sua totalidade²⁴ é importante citar alguns eventos ocorridos na arena internacional em meados dos anos 1990.

O Consenso de Washington ²⁵foi a forma como ficou popularmente conhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina. Neste encontro foi discutido um conjunto de reformas essenciais para que a América Latina superasse a crise econômica e retomasse o caminho do crescimento. De acordo com (YANAGUITA, 2013, p. 22), “formou-se a ideia hegemônica de que o Estado, sobretudo nos países periféricos, deveria focar sua atuação nas relações exteriores e na regulação financeira, com base em critérios negociados diretamente com o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial”. Para que a cooperação financeira ocorresse, a adoção do sistema neoliberal era uma condição essencial. Durante o encontro foi promulgado a ideia de que:

[...] a única saída para evitar e controlar uma crise generalizada das economias de mercado era manter um Estado que fosse forte a ponto de aniquilar o poder dos sindicatos e controlar o dinheiro, ao mesmo tempo em que se efetuassem medidas de diminuição dos gastos sociais e intervenções econômicas. (ANDERSON, 1995 apud FRANÇA, 2005, p. 20).

Portanto, as reformas nas estruturas e no aparato de funcionamento do Estado nesses países foram consolidadas nos anos 1990 por meio de um processo de desregulamentação da economia, da privatização das empresas produtivas estatais, da abertura de mercados, das reformas de sistemas de previdência social, saúde e educação, descentralizando seus serviços, sob a justificativa de otimizar seus recursos (SOUZA; FARIA, 2004). O argumento do autor nos permite inferir que se tratou, portanto, da modificação do papel do Estado no sentido de torná-lo forte na supervisão e controle e fraco na proposição e financiamento de políticas públicas.

²⁴ “O materialismo histórico propõe-se a estudar o processo social em sua totalidade; isto é, propõe-se a fazê-lo quando este surge não como mais uma História ‘setorial’ (...), mas como uma história total da sociedade, na qual todas as outras histórias setoriais estão reunidas. Propõe-se a mostrar de que modos determinados cada atividade se relacionou com a outra, qual a lógica desse processo e a racionalidade da causação”. (THOMPSON, 1981, p. 82)

²⁵ “Consenso de Washington: expressão cunhada pelo economista norte americano John Williamson, que lecionou na PUC/RJ. Trata-se de um decálogo de medidas liberalizantes e de ajustes sugerido para reformas nos países em desenvolvimento, concebido no âmbito de organizações sediadas ou vinculadas a Washington, como o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial.” (MARQUES; REGO, 2006, p. 261).

Ainda de acordo com Yanaguita (2011), no campo educacional as reformas concretizadas tiveram por modelo os diagnósticos, relatórios e receituários de órgãos multilaterais de financiamento e de órgãos voltados para a cooperação técnica, os quais demonstravam a defesa

[...] da descentralização como forma de desburocratização do Estado e de abertura a novas formas de gestão da esfera pública; da autonomia gerencial para as unidades escolares e, ainda, da busca de incrementos nos índices de produtividade dos sistemas públicos, marcadamente sob inspiração neoliberal [...], também [defendiam] as diferentes formas que a descentralização da educação assumiu na América Latina (por exemplo, em termos da municipalização e da regionalização). (SOUZA; FARIA, 2004, p. 566-567).

“Nestes princípios de cunho neoliberal estava presente a visão produtivista, denominada de acumulação (ou teoria) de capital humano²⁶ que concebe a educação como preparação dos indivíduos para o mercado de trabalho” (YANAGUITA, 2011, p. 3).

O encontro reconhece a importância da educação na sociedade neoliberal. Leher (1998) assinala que nesta “nova era do capitalismo, o principal capital é o intelectual” e, que por isso, a educação, na condição de capital, tornou-se assunto de *managers* e não mais de educadores.

Para o Banco Mundial, os sistemas de educação e demais instituições públicas (jurídicas e financeiras) podem ajudar a estabelecer as regras e disseminar a confiança na inserção dos países pobres à nova era global. Também visam “aliviar a pobreza extrema manter o capital humano e adaptá-lo às necessidades de “um sistema de mercado que contribuem para o crescimento, tanto quanto para a promoção da justiça social como para a sustentabilidade política” (LEHER, 1998, p. 101).

Desde então passa-se a trabalhar para integrar o Brasil e sua economia ao mundo, rompendo as barreiras que impediam o processo de mundialização. Para tanto, seria necessário modernizar as leis, oferecendo uma nova regulamentação. Com essa finalidade, implementa-se no Brasil uma série de medidas inspiradas nas políticas que foram aplicadas, durante a década de 1980, na Inglaterra e nos Estados Unidos, pelos governos Thatcher e Reagan, respectivamente, e “sugeridas” pelo FMI, as quais promoveram a liberalização dos

²⁶ A teoria do capital humano, enquanto teoria do desenvolvimento, concebe a educação como potenciadora de trabalho e, por extensão, da renda; enquanto teoria da educação, reduz a prática educativa a uma questão técnica, a uma tecnologia da educação, que visa ajustar a educação aos requisitos de ocupação no mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2010a).

capitais, a privatização, a desregulamentação e o desmantelamento de conquistas sociais (CHESNAIS, 1996).

Seguindo o raciocínio de Chesnais (1996), como exemplo pode-se citar a participação do Brasil, em março de 1990, na "Conferência de Educação para Todos", em Jomtien, na Tailândia, que resultou na assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Essa conferência, que teve como copatrocinador, além da UNESCO e do UNICEF, o Banco Mundial, inaugura a política, patrocinada por esse banco, de priorização sistemática do ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis de ensino e de defesa da relativização do dever do Estado para com a educação, tendo por base o postulado de que a tarefa de assegurar a educação é de todos os setores da sociedade.

Essa declaração estabelecia como meta principal a universalização, nos países signatários, do acesso à educação básica a todas as crianças, jovens e adultos, assegurando-se a equidade na distribuição dos recursos e um padrão mínimo de qualidade. (BRASIL, 1994).

É válido lembrar que após a Conferência de Jomtien, conhecida também como Conferência Geral da Unesco, foi organizada, em novembro de 1991, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, tendo o diretor-geral Frederico Mayor e o convidado Jacques Delors²⁷ para presidir tal Comissão, a qual reuniu quatorze personalidades de setores acadêmicos e políticos diversos, de todas as regiões do mundo. O texto *Educação: um tesouro a descobrir* é o resultado do trabalho dessa Comissão indicada pela Unesco com o objetivo de refletir sobre educar e aprender para o século XXI. (DELORS, 1998):

Ao ver-se confrontada com os muitos desafios que o futuro guarda para ela, a humanidade vê na educação um valor indispensável à sua tentativa de atingir os ideais de paz, liberdade e justiça. [...] A Comissão não vê a educação como uma cura milagrosa ou como uma fórmula mágica para abrir as portas de um mundo onde todos os ideais serão alcançados, mas sim como um dos principais meios que temos à nossa disposição para favorecer a criação de uma forma mais profunda e mais harmônica de desenvolvimento humano e, assim, reduzir a pobreza, a exclusão, a ignorância, a opressão e a guerra. (DELORS, 1998, p. 4).

Para superar os desafios de uma sociedade de incertezas, a comissão propõe um novo conceito de educação: *a educação ao longo de toda a vida*, “dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço” (DELORS, 1998, p. 18). O Relatório Delors emerge em meio a um contexto que lhe é próprio. Uma característica relevante apresentada pelo Relatório Delors é o ajuste da educação a fim de formar o sujeito necessário ao novo modelo de produção, ou seja, atender às novas

²⁷Cabe destacar que Delors foi ministro da Economia e Finanças da França e presidente da Comissão Europeia entre 1985 e 1995. (RIZO, 2010).

expectativas sociais de formação. O texto apoia a educação de qualidade para crianças, jovens e adultos, em quatro pilares²⁸: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Cada um dos pilares tem uma ligação direta com uma forma de ser/estar/comportar que se espera do cidadão do século XXI. São princípios norteadores propostos para a formação não só intelectual, mas, também, moral e ética dos sujeitos alvo dessa educação. Dessa forma, os pilares são divididos entre os princípios mais práticos (intelectuais) e aqueles mais subjetivos, que dizem respeito, principalmente, à harmonia na convivência e na cooperação mútua dos indivíduos. Discorrendo inicialmente sobre tais pilares, o Relatório mostra que

para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 1998, p. 89-90).

Assim, o Relatório Delors deve ser compreendido dentro da perspectiva de busca de um novo ideal de sujeito e cidadão necessário ao desenvolvimento da sociedade pretendido pela UNESCO. Como já citado no início deste trabalho, os novos modelos de produção em desenvolvimento desde a crise capitalista da década de 1970 pressupunham a flexibilização dos processos, modificando paulatinamente a estrutura de trabalho e produção até então existente.

Porém, torna-se claro também afirmar que, para operacionalização de todas estas reformas havia um fator fundamental a ser também modificado: o fator humano. A mão de obra existente precisaria ser readaptada, reeducada para corresponder aos anseios do novo modelo produtivo.

Nesse sentido, podemos afirmar que o Relatório é produzido sob a visão de necessidade de um novo trabalhador: flexível, polivalente, conhecedor das tecnologias, dos idiomas, que seja capaz de tomar decisões e agir de maneira autônoma. Dessa forma, faz-se

²⁸Os quatro pilares da educação defendidos pela UNESCO foram tratados no livro Educação: um tesouro a descobrir, publicado em 1996, e assim discriminados: ‘aprender a conhecer’, ‘aprender a fazer’, ‘aprender a ser’ e ‘aprender a viver juntos’. O quinto pilar, ‘aprender a empreender’, foi apresentado pelo Projeto Regional de Educação para a América Latina em 2002.

necessário um novo modelo de educação que forneça os subsídios necessários a formação desse cidadão/trabalhador.

Com relação ao currículo, particularmente o currículo do Ensino Médio, objeto desta pesquisa, a Declaração de Jomtien indica em seu plano de ação que o mesmo contenha uma arte fixa, que contemple “necessidades universais e interesses comuns” e outra flexível sensível às condições locais” (PERONI, 2003, p. 23), apresenta uma proposta centrada na articulação dos conteúdos com alguns temas, vinculados ao social e a saúde. Segundo Peroni (2003, p. 101), o documento objetiva desenvolver “habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível”.

Assim, hegemonicamente, a educação, ganha novos sentidos e significados, entendendo que a escola, em especial, aquela para as classes subalternas, se constitui como

[...] um lugar de acolhimento e proteção social, em que um de seus ingredientes é a implementação de um currículo instrumental ou de resultados. Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo. (LIBÂNEO, 2016, p. 40-41).

A Comissão também destaca o papel do Ensino Médio na revelação e aprimoramento de talentos e na preparação de técnicos e trabalhadores para o emprego (ou desemprego) existente, assim como para desenvolver a adaptação às mais diversas ocupações e a formação de futuros empreendedores. Para isso, sugere que a educação média tenha uma organização flexível, em parceria com os empregadores e em articulação com o trabalho, visto que tanto a formação na escola quanto no trabalho é considerada educativa.

Citando outro documento da UNESCO, Martins (2000) esclarece que ao término da formação em nível médio, o aluno deve estar apto para exercer as funções do futuro, que são: capacidade de abstração, desenvolvimento de pensamento sistêmico complexo e inter-relacionado; habilidade de experimentação e capacidade de colaboração; trabalho em equipe; integração com os pares.

Diante da síntese apresentada acerca do Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, cabe discutir em que medida esse documento reforça as influências do ideário neoliberal na educação. Podemos compreender essa aproximação a partir de um argumento geral que perpassa todo o presente estudo e também se aplica ao documento em análise: que a educação adquire o sentido de perpetuar o modo de produção capitalista, tanto no que se refere à preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração vigentes (Toyotismo) quanto ao conteúdo ideológico atribuído à

educação no processo de adaptação dos indivíduos à nova lógica de reprodução do capitalismo.

Essa concepção de educação visa cumprir metas e objetivos que estão voltados para a solução dos problemas sociais e econômicos, a critério do mercado e, [...] “na busca por atender conteúdos ‘mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p. 44). É nesse contexto que as políticas educacionais dos anos 1990 foram formuladas, dando respostas aos organismos internacionais.

O impacto e as consequências desse movimento do capitalismo poderão ser vistos no próximo tópico nas políticas educacionais brasileiras implantadas na década de 1990 por meio de significativa reforma/reestruturação do Estado que se operou alinhada às diretrizes e orientações do BM e FMI e instituição de novas diretrizes legais e orientações para a educação.

2.3 Desvelando as políticas e gestão para o currículo escolar no Brasil pós década de 1990

Conforme Saviani (1998), a política educacional diz respeito às medidas que o Estado toma em relação aos rumos que se deve imprimir à educação no país e que integra, no seio da organização do Estado, o âmbito das políticas sociais. Todavia, as políticas sociais absorvem as determinações estruturais do tipo de sociedade na qual se encontram imersas.

No caso da sociedade capitalista, refletem o paradoxo expresso na separação entre política econômica e política social, e a subordinação desta àquela, decorrente do caráter antissocial da economia e, portanto, da política econômica, “uma vez que esse tipo de economia subordina a produção social de riquezas aos interesses particulares da classe que detém a propriedade privada dos meios de produção, caracteriza-se o seu atributo antissocial” (SAVIANI, 2007b, p. 204).

Como vimos anteriormente, a década de 1990 na América Latina é marcada por uma série de reformas dos Estados as quais, conseqüentemente, foram estendidas ao setor educacional. O conjunto de ideias e diretrizes sociopolíticas, econômicas e culturais identificados com o neoliberalismo e alinhados com o novo padrão de desenvolvimento e divisão internacional do trabalho (NEVES, 2000), nessa época já bastante difundidos no

mundo, adentram o território nacional e conquistam a hegemonia²⁹ do ideário político-econômico brasileiro (SAVIANI, 2011), como será demonstrado a seguir.

É preciso destacar que se viveu no final dos anos 1980, no Brasil, o processo da Constituinte. Cury (1987, p. 7) afirma que pela primeira vez na história da educação brasileira a Constituição Federal “reza pela gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”, conforme o Art. 206, inciso 4 da CF de 1988. A mencionada constituição estabelece:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 1988)

Dentre os avanços conquistados na Carta Constitucional de 1988 destacamos neste trabalho a progressiva extensão da obrigatoriedade e da gratuidade do Ensino Médio prevista no Art. 208. (BRASIL, 1988), segundo o qual,

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
 I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, para os que não tiveram acesso na idade própria;
 II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. (ART. 208).

Sequencialmente a esse movimento acontece no início dos anos 1990 eleições presidenciais com a vitória do candidato Fernando Collor de Melo. O primeiro programa do Governo Collor para a educação foi explicitado através do Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990, com os objetivos de mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001; MACHADO, 2008).

No segundo ano foi implantado o Programa Setorial de Ação do Governo Collor na área de Educação (BRASIL, 1990c) que se constituía dentro das prioridades e inovações já estabelecidas. Nesse programa, a “gestão democrática” da educação era designada à descentralização dos processos decisórios e permitia a flexibilidade na prestação de serviços

²⁹ A novidade da concepção gramsciana de hegemonia é distinguir os dois modos pelo qual ela se manifesta: um pelo domínio; outro pela direção intelectual e moral. Um grupo social básico *domina* quando liquida ou submete o grupo adversário; *dirige* quando se põe à frente dos grupos afins ou aliados. O domínio supõe o acesso ao poder e o uso da força, compreendendo a função coercitiva; a direção intelectual e moral se faz através da persuasão, promove a adesão por meios ideológicos, constituindo a função propriamente hegemônica. Destacando esta segunda função da primeira, fica aberta a possibilidade de pensar a hegemonia também quanto às classes dominadas, desde que vinculada ao grupo social básico. (CARDOSO, 1977, p. 60, grifos na fonte).

gestores da escola. Com a participação de todos os segmentos sociais, que era o que se esperava como proposta do programa, a sociedade deveria contribuir no controle e na avaliação das ações desenvolvidas com os recursos públicos na política educacional, retirando boa parte da responsabilidade do Estado.

Desta forma, seria possível inserir o Brasil na modernidade da revolução tecnológica de acordo com os princípios difundidos pela teoria do capital humano (MIRANDA, 1997). A educação passa a ter um papel de propagadora do individualismo, eficiência, qualidade (não de ensino, mas no viés da concorrência) e outros. Vale citar que o descompromisso de Collor na área educacional pode ser evidenciado também com a extinção “de órgãos públicos financiadores de pesquisa e pós-graduação, como CNPq e CAPES” (HORA, 1996, p. 153) logo após o início de seu mandato.

Destacamos, ainda, o programa “Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional”. Entendido como “um desdobramento necessário dos ideais defendidos durante a campanha eleitoral e que foram consagrados nas eleições democráticas de 1989” (COLLOR, 2008, p. 20)” o Programa foi lançado em fevereiro de 1991 e ficou popularmente conhecido como “Projeto”. Ainda insistente na ideia de promover avanços de modernidade no Brasil, Collor defende o Programa Brasil: um Projeto de Reconstrução Nacional:

[...] o mundo moderno não se mede somente por critérios de avanço técnico ou científico. A modernidade identifica-se com padrões de justiça social, de liberdade política, de distribuição equitativa de renda, de vida digna para todos. Modernidade significa a criação de uma nova cidadania e de uma nova ética de convivência (BRASIL, 1991).

No que se refere ao "papel do Estado", o plano propunha uma revisão e profunda alteração. Apontava a necessidade de reformar o Estado para que ele pudesse dedicar-se às suas funções essenciais como: educação, saúde e infra-estrutura. Caberia ao Estado apoiar a transformação da estrutura produtiva e corrigir os desequilíbrios nacionais e regionais. Para tanto, “propunha um Estado menor com capacidade de articulação e flexibilidade para ajustar suas políticas. Afirmava, também, que esse papel articulador, que visa à modernização da economia, deveria ter no setor privado o seu principal motor” (MELO, 1992, p. 10).

De acordo com Yanaguita (2011), no “Projeto” a educação era vista como parte de um processo de modernização da economia. Nesse contexto, era considerada elemento necessário à reestruturação competitiva da economia (indícios da Teoria do Capital Humano) e, portanto, embora a presença do Estado fosse considerada fundamental à oferta da educação, seria preciso que ela fosse adequada à demanda da população e às necessidades econômicas

do país.

O projeto incentivava a integração das instituições públicas com as privadas com o intuito de adquirir recursos extra orçamentários para manutenção do ensino superior a partir da comercialização de seus serviços (ARAÚJO, 2005, p. 139).

Com o impeachment do presidente Fernando Collor de Melo, assumiu o vice-presidente Itamar Franco, com perfil mais populista. No governo de Itamar Franco (1992-1994), as diretrizes governamentais na área educacional foram expressas no *Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003*, sendo esse o documento decisivo às políticas educacionais voltadas para a educação básica, com ênfase para o ensino fundamental. O referido *Plano*, cuja elaboração foi coordenada pelo MEC, pode ser considerado um desdobramento da participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos.

O Plano Decenal foi então norteadado pelo Compromisso Nacional de Educação para Todos, documento assinado por representantes do poder público e da sociedade civil. Tal documento apresenta as metas propostas para o período de dez anos.

- I) incrementar, em cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem determinados para o sistema;
- II) elevar a, no mínimo, 94% a cobertura da população em idade escolar; - assegurar a melhoria do fluxo escolar, reduzindo as repetências, sobretudo na 1ª e 5ª séries, de modo a que 80% das gerações escolares, do final do período, possam concluir a escola fundamental com bom aproveitamento;
- III) criar oportunidade de educação infantil para cerca de 3,2 milhões de crianças do segmento social mais pobre;
- IV) proporcionar atenção integral a 1,2 milhões de crianças e adolescentes através do Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA), em áreas urbanas periféricas;
- VI) ampliar o atendimento de jovens e adultos, priorizando a faixa de 15 a 19 anos, de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente a quatro séries para 3,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de subescolarizados. (MEC, 1993, p. 7).

Conforme apresenta o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), o primeiro objetivo da Declaração de Jomtien que trata de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (BRASIL, p. 73) propõe a

[...] definição de padrões de aprendizagem a serem alcançados nos vários ciclos, etapas e/ou séries da educação básica e garantindo oportunidades a todos de aquisição de conteúdos e competências básicas: no domínio cognitivo [...] e no domínio da sociabilidade [...] (BRASIL p. 37).

Acerca das “metas globais”, o documento citado afirma ser necessário desenvolver, nos dez anos, “cerca de 50%, os atuais níveis de aprendizagem nas matérias do núcleo

comum, tomando como referência os novos padrões de conteúdos mínimos nacionais e de competências básicas a serem nacionalmente determinadas [...]” (BRASIL, p. 42). De acordo com Peroni (2003 p. 101), o documento tem como objetivo desenvolver “habilidades básicas de aprendizagem, para que os trabalhadores possam satisfazer a demanda imposta pela acumulação flexível”.

Dentre essas mudanças sugeridas, foram resgatados os conceitos de *competências*³⁰ e *habilidades*, vinculando-os de forma mais articulada às novas formas de produzir no sistema do capital, ou seja, seriam atributos destacados na escolarização da educação básica e serviriam também de base para o desenvolvimento humano do educando.

Ao aproximar o processo de aprendizagem ao chamado “mundo do trabalho” como objetivo da escolarização, o Plano Decenal corroborou com as premissas indicadas no encontro de Jomtien relativas à criação de “padrões” de aprendizagem escolares a serem alcançados a partir da reestruturação produtiva.

Dito de outra forma, as modificações no mundo do trabalho levariam à necessidade de um novo trabalhador. Um novo trabalhador mais apto, mais interativo, multifuncional e polivalente, atento às necessidades do mundo e que agregasse elementos (as competências³¹ e habilidades) que o “velho” trabalhador não fazia, pois estava vinculado a um fazer diferente do modelo imposto pela reestruturação produtiva. Foi justamente no bojo dessas mudanças estruturais que surgiram, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais, assunto que será aprofundado no próximo tópico.

O *Plano Decenal de Educação para Todos* (1993-2003), segundo Yanaguita (2011, p. 05), fruto de negociações com a UNESCO, foi concebido para dar sequência aos compromissos internacionais que o Brasil deveria assumir. Por isso, o *Plano* direcionou novos padrões de intervenção estatal (gestão própria do setor privado), recolocando as políticas educacionais como embates travados no âmbito das diretrizes governamentais – a descentralização.

³⁰ A gestão por competência é apenas um rótulo mais moderno para administrar uma realidade organizacional ainda fundada nos princípios do taylorismo-fordismo. Lawler afirma que as organizações deverão competir não mais apenas mediante produtos, mas por meio de competências, buscando atrair e desenvolver pessoas com combinações de capacidades complexas para atender às suas *core competences* (FLEURY, 2001).

³¹ Philippe Perrenoud, um dos autores que defendem a chamada Pedagogia das Competências, questiona em suas obras (1999; 2000; 2001) se a função da escola deve se limitar à transmissão do conhecimento ou se ampliar para o desenvolvimento de competências. A leitura da obra de Perrenoud nos permite observar que o autor faz uma crítica ao modelo de escola tradicional e propõe a sua melhora por meio do ensino de competências para a vida: [...] a escola não tem a preocupação de ligar esses recursos a situações da vida. [...] É preciso trabalhá-las e treiná-las e isso exige tempo, etapas didáticas e situações apropriadas que hoje não existem. (PERRENOUD, 1999, p. 20). Essa teoria será melhor aprofundada no próximo tópico.

Essa visão de descentralização foi incorporada pelos planos posteriores como um redimensionamento a novas formas de gestão educacional através de um gerenciamento eficaz com vistas ao aumento da produtividade e competitividade pelas instituições escolares. Incorpora-se à linha modernizadora de implantar novos esquemas de gestão nas escolas públicas concedendo-lhes autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

A partir de 1995 assume o governo federal o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Nesse governo, no entendimento de Yanaguita (2013, p. 06), as políticas educacionais continuaram a ser direcionadas e influenciadas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos e, conseqüentemente, pelo *Plano Decenal de Educação para Todos*. Para Palma Filho (2005, p. 14), “de fato, o país sob o comando de FHC passa a se adequar ao ajuste econômico acertado com os organismos internacionais”.

No que se refere à legislação educacional produzida nesse período, Rosar (1999, p. 93-94) aponta suas influências e efeitos na materialização de uma política educacional de acordo com o receituário do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, a partir de vários mecanismos:

Os instrumentos de definição e regulamentação da política de educação no Brasil, a partir do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), da Lei 9.394 (20.12.96) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do Plano Nacional de Educação (Projeto de lei 4.173/98) compreendem a concepção de um paradigma em que se conjugam a racionalidade financeira e a instrumentalização tecnológica, com a finalidade de assegurar a redução dos custos da educação, ao mesmo tempo em que são criados mecanismos de competitividade e produtividade no sentido de instaurar no sistema educacional a concorrência entre redes de escolas em todos os níveis. [...] Além desses instrumentos, a definição dos parâmetros curriculares, o sistema de seleção e distribuição de livros didáticos para o ensino fundamental, os sistemas de avaliação do ensino fundamental, do ensino médio e do ensino superior compõem um conjunto de medidas complementares que pretendem produzir um grau de padronização do sistema educacional adequado aos objetivos ideológicos e instrumentais decorrentes das políticas econômicas em vigor, definidas a partir da concepção de *Estado mínimo* no qual se destaca principalmente, a diminuição dos gastos públicos em investimentos nos setores sociais, além das restrições dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade no emprego. (ROSAR, 1999, p. 165-166)

No governo de FHC a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi publicada, o debate acumulado pelos educadores e suas propostas para a nova LDB não eram compatíveis com a política de ajustes em curso, motivo pelo qual foram duramente combatidas e rejeitadas. Em substituição ao projeto de cunho popular, o governo FHC articulou a apresentação de um projeto substitutivo, conhecido como Substitutivo Darcy Ribeiro, que, posteriormente, seria aprovado e transformado na nova LDB. (SAVIANI, 2003a).

Com ela, “instaura-se uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa” (FRIGOTTO, 2006, p. 16). Em 20 de dezembro de 1996, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) ³²é publicada, através da lei nº. 9.394/96, que “trata do Sistema Educacional em sua dimensão de totalidade, a partir da opção pela concepção de educação básica unitária, comum para todos os cidadãos, que perpassa e organiza todo o texto” (KUENZER, 2007, p. 29). Este trabalho irá enfatizar suas determinações para o currículo do Ensino Médio, objeto da presente pesquisa e traz também alguns pontos relevantes para o desenvolvimento do estudo.

A principal mudança organizacional na educação nacional trazida na nova LDB é a sua divisão em dois níveis básicos: a Educação Básica, que compreende os nove anos do ensino fundamental mais os três anos do Ensino Médio; e a Educação Superior. A educação profissional é tratada em uma seção à parte, portanto, não está inserida em nenhum dos dois níveis apontados. Essa disposição estrutural da educação profissional consolida a dualidade de forma bastante explícita de que a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira e os cursos profissionalizantes não ofereciam condições para o educando prosseguir nos estudos.

A referida lei, no Art. 1º, § 2, vincula a educação ao “mundo do trabalho e à prática social”. Em seu Art. 5º considera o ensino como um “direito público e subjetivo”, responsabilizando o Estado caso este não seja cumprido. Do ponto de vista institucional, a educação, de direito subjetivo e de todos, passa a ser encarada como serviço, cada vez mais delegado à iniciativa privada e a entidades não governamentais. (FRIGOTTO, 2006).

O que podemos observar é que na LDB de 1996 existe uma “política social sem direitos sociais” (PERONI, 2003, p. 50), ou seja, os direitos sociais são contemplados, porém, as políticas concebidas e elaboradas atendem às demandas advindas do capital e não da sociedade. Organiza-se, com as leis e diretrizes, o terreno para a estruturação do Estado neoliberal, que emerge para atender especificamente às necessidades do capital especulativo.

A dinâmica proveniente dessa articulação é um “Estado máximo para o capital e mínimo para as políticas sociais” (PERONI, 2003, p. 51). A descentralidade do Estado ocorre quando, as políticas sociais, que são elaboradas com ideais democráticos, passam a existir, para a maioria da população, apenas na legislação, ou seja, sob o ponto de vista formal e não efetivo.

³²

Para maior aprofundamento a esse respeito ver Saviani (1997), Demo (1997) e Brzezinski (1997).

No Art. 9º, da LDB 9.394/96, o Estado se compromete em “estabelecer, [...]competências e diretrizes [...] que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”, no Art. 26, ainda a respeito do currículo para o ensino fundamental diz que “devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, [...], por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

O currículo proposto, a partir de então, visa adequar as políticas educacionais à nova organização social, de caráter global/universal, deixando clara a sintonia entre o que foi proposto pela Declaração de Jomtien e o que foi elaborado em âmbito federal, no Plano Decenal de 1993-2003, para atender as “necessidades” educacionais do país e pela nova LDB 9.394/96.

Para o Ensino Médio, a LDB 9.394/96, em seu Art. 3º, apresenta as seguintes finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade as novas condições de ocupações ou aperfeiçoamentos posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, art. 1996).

De início, a LDB 9.394/96 tinha o ideal de não propiciar uma educação que estimulasse conhecimentos distintos entre as classes sociais, como ocorria há décadas em relação à finalidade da proposta dualista de educação. Seu propósito era expor um conceito mais amplo de educação no Ensino Médio, a partir de uma educação que fosse para o mundo do trabalho e para a prática social, “uma vez que o fim da educação é preparar o cidadão para se constituir como humanidade participando da vida política e produtiva” (KUENZER, 2007, p. 30). Entretanto, a lei não assegurou uma educação básica universal para todos os brasileiros porque no seu texto ela furtou-se de maiores detalhamentos sobre a organização da estrutura de ensino nacional.

O § 2º do Art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996) estabelece que “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” Por outro lado, o Art. 40 determina que “a educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes

estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (MEC, LDB/1996).

A política de educação profissional do Governo Fernando Henrique Cardoso, segundo Frigotto (2010), não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “empregabilidade” e “competências” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação. “Essa concepção e prática mais universal se contrapôs à concepção propedêutica, preparatória, transmissiva, utilitarista e reducionista de educação apenas para inserir na vida e competir no mercado de trabalho”. (ARROYO, 1998, p. 155).

De acordo com a redação do Parecer CNE/CEB, nº 16/1999 que fixa as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico (CNE/CEB, 1999), a atual LDB configura a identidade do Ensino Médio como uma etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e a cidadania. A LDB dispõe, ainda, em seu Art. 39, que “a educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Essa política educacional voltada para a Educação Profissional foi materializada na década de 1990 pela publicação do Decreto nº 2.208/1997 (BRASIL, 1997) que regulamentou o § 2º do Art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/1996 que trata especificamente da Educação Profissional, separando-a do Ensino Médio. O decreto estabelece como objetivos da Educação Profissional (Art. 1º):

- I - promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- II - proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- III - especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- IV - qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 1997)

Estabelece, ainda, que a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas de ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho (Art. 2º) devendo compreender os seguintes níveis (Art. 3º):

- I - básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. (BRASIL, 1997).

Quanto à formulação dos currículos plenos dos cursos do ensino técnico, estabelece que o Ministério da Educação determinará diretrizes curriculares nacionais, constantes de carga horária mínima do curso, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas, por área profissional. Que estas serão complementadas pelos sistemas de ensino estaduais, para a fixação dos currículos básicos, e pelos estabelecimentos de ensino em percentual não inferior a trinta por cento da carga horária mínima.

A organização curricular do ensino técnico compreende disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos (Art. 8º) que poderão ter caráter de terminalidade. Estes poderão, ainda, ser cursados em diferentes instituições credenciadas, e seu conjunto, com o certificado do Ensino Médio, pode levar ao diploma de técnico de nível médio.

Portanto, os trechos citados do referido decreto permitem constatar que a proposta oficial da educação profissional consolida a dualidade estrutural³³ (a separação da educação básica e propedêutica do ensino técnico profissionalizante) naquele nível de educação, com caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional. Essa dualidade expressa, assim, a reprodução das contradições da sociedade de classes no contexto das relações da materialidade capitalista de produção flexível e neoliberal.

A esse respeito, Frigotto (2003) afirma que a Reforma do Estado dos anos 1990 privilegiou a lógica de redução de custos através do Ensino Médio propedêutico e da não-oferta de educação profissional pública remetendo-a à iniciativa privada. Segundo o autor, o Banco Mundial elaborou, em 1995, diretrizes políticas recomendando o estreitamento de laços

³³ [...] Esse dualismo toma um caráter estrutural especialmente a partir da década de 1940, quando a educação nacional foi organizada por leis orgânicas, segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões e separando os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para a universidade e os que deveriam ter formação profissional para a produção (CIAVATTA, 2005, p. 4).

da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação.

A Reforma da Educação Profissional (Decreto nº 2.208/97 e suas regulamentações) possui um cunho claramente mercadológico/produtivista e carrega a marca da dualidade do ensino que tem caracterizado o tipo de educação existente no Brasil, conforme assinalam Frigotto (1997) e Kenzer (2000).

Observamos que o Decreto nº 2.208/1997 vem separando Ensino Médio e ensino técnico, através de organização curricular própria e independente (art. 5º). Complementam essa política a Resolução nº 04/1999 (BRASIL, 1999) e o Parecer CNE/CEB nº 16/99 (CNE/CEB, 1999) para os cursos técnicos de nível médio que apresentam a pedagogia das competências para a empregabilidade e organizam o ensino por módulos, símbolos de uma pedagogia mercantilista e fragmentada que retrocede no processo de unificação da estrutura educacional.

A volta atrás que se dá nesse contexto, ao contrário de um avanço da articulação entre educação e democracia, representou o reforço da dualidade escolar, contribuindo para a estamentalização das situações de classe (CUNHA, 1997, p. 20-21).

Nesse sentido, o currículo foi elaborado visando atender ao desenvolvimento de habilidades, envolvendo a afetividade e o compromisso com as empresas para um trabalhador mais produtivo. “Esta proposta educacional, de traço neotecnicista, situa a escola numa perspectiva da ISO 9000.” (GONÇALVES, 1996, p. 03). A escola torna-se, portanto, operacional e não-emancipadora. O ensino profissionalizante transformava-se em ensino modular, sem a perspectiva de formação humana.

Enfatizamos, a partir da discussão anterior, que a ofensiva neoliberal por meio dos organismos multilaterais esteve presente na implantação dos documentos curriculares brasileiros na década de 1990. Nesse sentido, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais fez parte dos compromissos assumidos no Plano Decenal: “uma tarefa essencial na busca da melhoria da qualidade do ensino passa a ser a de elaborar parâmetros claros no campo curricular, capazes de orientar as ações educativas na escola.” (BRASIL, 1995c, p. 6).

Com forte influência dos organismos transnacionais (BM, FMI, Unesco), o governo brasileiro (FHC) avança na reforma educacional ao publicar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e ao induzir as redes a implementarem novas bases didático-pedagógica-administrativas (SAVIANI, 2011). Uma discussão mais aprofundada e detalhada sobre os PCNs como currículo oficial da educação brasileira encontra-se no próximo item.

2.4 Os PCN's como expressão da política e gestão curricular do Brasil: aspectos teórico-práticos

Como foi discutido anteriormente, o sistema educacional brasileiro passou por inúmeras mudanças na década de 1990 as quais foram materializadas no currículo e podem ser verificadas no projeto pedagógico da escola, viabilizado por meio do processo de ensino e aprendizagem. Estudar o currículo como materialização da política educacional de dado momento histórico é importante, pois ele expressa uma perspectiva de formação que pode ou não estar aberta às possibilidades de mudanças formativas.

Como um “fato institucional e pedagógico”, ou seja, como parte integrante de uma proposta educacional, seja no nível das políticas públicas, seja no nível do projeto pedagógico na escola, o currículo, não raro, é apresentado como algo estático, técnico e “neutro”. A historicidade do currículo enquanto área de produção educacional, suas influências e caminhos percorridos, além de retirar dele seu caráter “neutro e técnico”, possibilita ampliar a visão sobre a própria educação. Por isso faz-se importante estabelecer que abordagens estiveram presentes nas políticas educacionais curriculares para que se possa ampliar seu debate e desvelar, em sua totalidade, as políticas educacionais dos anos 1990. Neste tópico o foco do estudo será a política curricular implementada no Brasil nos anos 1990 por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), procurando descobrir quais as abordagens teóricas estão presentes nos mesmos.

Podemos constatar, a partir da discussão realizada, alguns elementos importantes no debate sobre currículo. Uma primeira constatação é que a política curricular, tanto em seu conteúdo como na forma como é produzida, demonstra o interesse da classe dominante sobre a sociedade, a distribuição do poder e os princípios do controle social. Uma segunda constatação é que o currículo, tanto na perspectiva de sua construção quanto da sua análise de estudo, pode ser estudado a partir de algumas correntes de pensamento. Uma terceira observação é que essa relação entre currículo e poder – a que está submetida, de maneira geral, a sociedade comandada pelo sistema do capital – precisa ser estudada, também, na perspectiva das várias facetas em que o currículo se apresenta: como proposta oficial, como política pública.

A seguir explicitamos uma das hipóteses trabalhada nesta pesquisa que diz respeito à relação entre as políticas educacionais brasileiras dos anos 1990 e o modelo de acumulação vigente nesta fase do sistema do capital. Também explicitamos a relação entre o currículo oficial do Brasil dos anos 1990 e a intencionalidade em fazer dele um instrumento que sirva à formação de jovens estudantes, na perspectiva da necessidade da produção capitalista, em

particular, na produção Toyotista, tomada como padrão na fase neoliberal do sistema do capital.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) expressos de forma inicial no Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) e reafirmado pela LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, foram desenvolvidos no âmbito do MEC, durante o mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso, com a conclusão, em 1999. Estes documentos estabeleceram as formas de pensar e organizar o currículo brasileiro e se apresentam em três grandes grupos – os de ensino fundamental para o I e II ciclos (BRASIL, 1997), os de ensino fundamental para o III e IV ciclos (BRASIL, 1998) e os de Ensino Médio (BRASIL, 1999).

Na parte introdutória do documento que trata dos Parâmetros Curriculares, em carta de apresentação, endereçada a professores e professoras, o então ministro da educação Paulo Renato de Souza reitera que o propósito do MEC, ao consolidar os parâmetros, é “apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.” (MEC, 1997, p. 7).

Como justificativa para essa iniciativa reporta-se ao que chama de “quadro atual da educação no Brasil”, referindo-se aos altos índices de evasão e repetência que, no decorrer do texto, são interpretados como indicadores da baixa qualidade do ensino no país (MEC, 1997, p. 22). Além desta, outra justificativa apresentada tem relação com os “compromissos internacionais assumidos”, fazendo alusão à Conferência Mundial de Educação para Todos e a indicadores internacionais de qualidade em educação.

Peroni (2003) contextualiza o cenário em que os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados e elenca importantes acontecimentos da agenda internacional, na década de 1990, com destaque à Conferência de Jomtien e à Declaração de Nova Delhi. A autora também enfatiza um novo paradigma de conhecimento, proposto pela Comissão Econômica das Nações Unidas para América Latina e Caribe (CEPAL)³⁴. O documento Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade afirma:

³⁴A Cepal consiste, pois, na Comissão de Estudos Econômicos para a América Latina e Caribe. Trata-se de uma agência criada pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (ECOSOC), em 1948, composta por 44 países membros e oito associados, ou seja, os países da América Latina e os do Caribe, além de alguns países da América do Norte e da Europa, que mantêm fortes vínculos históricos, econômicos e culturais com a região. Nasceu com o objetivo de coordenar as políticas de desenvolvimento dos países da América Latina, posteriormente incorporando os países do Caribe, bem como o objetivo de desenvolvimento social e sustentável. É uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU), cujo propósito consiste em: a) monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana; b) assessorar as ações encaminhadas para sua promoção; e c) contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, entre si e com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu

O conhecimento é entendido, pela Cepal, como conhecimento que se adquire pela ação (saber fazer), pela utilização (saber usar) e pela interação (saber comunicar). Saber fazer inscreve-se no sentido de o educando construir seu conhecimento, ter autonomia e criatividade; saber usar refere-se à funcionalidade do conhecimento – saber para quê? -, à necessidade de aplicação imediata, como, por exemplo, aprender-se em serviço e saber-se comunicar, quando conhecimento confunde-se com informação (MIRANDA, 1996, p. 7-8 *apud* PERONI, 2003, p. 104-105).

Sobre o documento elaborado pela CEPAL, a autora afirma que “a proposta é a centralidade da educação e a produção de conhecimento, e, no nosso entendimento, os PCN seguem essa orientação”. (PERONI, 2003, p. 104).

As Políticas de currículo nacional, segundo Lopes e Macedo (2006), constituem-se em um conjunto de medidas que foram implementadas no contexto da educação brasileira na última década do século XX, mais precisamente em 1995, quando uma primeira versão dos PCNs foi publicada. Esta publicação deflagrou muitos debates e outras propostas oficiais para diferentes níveis e modalidades de ensino.

Entre os documentos publicados destaca-se nesta pesquisa os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999, cuja estrutura apresenta quatro partes. A primeira parte é formada pelas bases legais do documento, embasando o “novo Ensino Médio”, inclusive com a presença da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. As demais se subdividem entre três grandes áreas do conhecimento, enfocando o sentido do aprendizado de cada área, suas competências e habilidades e os seus rumos e desafios. (LOPES; MACEDO, 2006).

A proposta curricular apresentada nos PCNs possui como orientação a seguinte definição do nível médio de ensino:

O Ensino Médio [...] é etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimentos e participante do mundo do trabalho e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ cidadão. (BRASIL, 1999, p. 11)

Depreendemos da citação acima, extraída dos PCNs, a idealização de um nível de escolaridade, o do Ensino Médio, fundamentada numa formação geral básica. Mas, também, deve garantir a formação básica para o trabalho, promovendo a autonomia intelectual e a cidadania graças à incorporação de conhecimentos, habilidades, tidos como básicos, ou seja, elementares, indispensáveis, necessários para o entendimento das rápidas mudanças que se

processam na sociedade e para a adaptação ao mundo do trabalho. O risco nessa proposição, a saber, formação geral e formação de competência para o trabalho, pode ser o esvaziamento de significado e de condições de efetivação, tanto de uma quanto da outra finalidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), as *áreas do conhecimento*, que se constituíram em elementos centrais da organização curricular, foram inicialmente divididas em: Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 1999).

No que se refere ao Ensino Médio, o discurso reformista indica que o novo Ensino Médio não seria apenas um preparatório simples para o ensino superior ou profissionalizante; ele buscaria a qualificação para a cidadania e aprendizado constante, preparação para a vida e o eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente para o mundo do trabalho por meio de princípios éticos, políticos, estéticos e filosóficos.

Dessa forma, em uma perspectiva mais ampla, a reforma curricular dos PCNEM deveria ser capaz de promover uma cidadania democrática e relacionar-se aos três domínios da ação humana: vida em sociedade, atividade produtiva e experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva (BRASIL, 1999, p. 15).

Para incentivar a capacidade de aprender e o desenvolvimento do raciocínio dos estudantes, os PCNs focalizam a *contextualização* como um modo de dar significado ao conhecimento escolar, mediante o discurso da *integração curricular* pelo viés da *interdisciplinaridade*. Isso significa que os PCN não são apenas difusores de uma nova política curricular; eles seriam capazes de orientar o professor na busca por novas abordagens e metodologias, para que possam, constantemente, serem revistos e aperfeiçoados, tanto pelos professores quanto pelos alunos (BRASIL, 1999a).

O trabalho pedagógico a partir da interdisciplinaridade exige a atividade da contextualização para tornar o conhecimento mais “significativo”. Essa é, e se faz presente através da “transposição didática”, entendida como a atividade de articulação entre conhecimentos teóricos e atividades cotidianas, por meio da qual será possível transpor o espaço de sala de aula através do trabalho de problematização dos conhecimentos. Segundo os PCNs,

[...] o tratamento contextualizado é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objetivo do conhecimento uma

relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isto áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contexto valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. (BRASIL, 1999, p. 41)

A contextualização dos conhecimentos se institui como mecanismo de reforço do princípio formativo baseado em competências pois essas exigem, segundo prescrição dos PCNs, o desenvolvimento da capacidade de mobilização de informações, de recursos e de esquemas para a resolução de situações problemas, próprias do cotidiano.

Essa capacidade permitiria o enfrentamento de situações inusitadas e a adequação às diferentes exigências sociais. Isso justificaria a ideia de serem o trabalho e a cidadania os contextos de referência para a formação do homem. Segundo Lopes (2002, p. 04), “nessa ideia os contextos referem-se aos espaços de aplicação das competências. Dentre esses espaços, o da vida produtiva acaba por adquirir centralidade.” Assim, essa proposição do trabalho interdisciplinar e do trabalho, a partir da contextualização, reforçam um tipo de formação que se orienta pela finalidade da adaptação.

Os discursos de *interdisciplinaridade* presentes nos PCNEM indicam a apropriação de diversas disciplinas em torno de um determinado estudo ou fenômeno, uma vez que, “na perspectiva escolar, a *interdisciplinaridade* não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista” (BRASIL, 1999a, p. 34). Logo, não há motivação para retirar a natureza disciplinar do conhecimento, o que também é percebido no seguinte trecho: “Note-se que a interdisciplinaridade do aprendizado científico e matemático não dissolve nem cancela a indiscutível disciplinaridade do conhecimento.” (BRASIL, 1999a, p. 6).

Essa política de reorganização curricular proposta estava voltada às áreas de conhecimento e envolvia noções de habilidades e competências, tendo, segundo o MEC (BRASIL, 1999), o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos de forma conjunta. A organização do currículo estaria inicialmente dividida em três áreas de conhecimento: a área das linguagens, seus códigos de apoio e suas tecnologias; a área das ciências da natureza e suas tecnologias e a área das ciências humanas e sociais e suas tecnologias: agrupando disciplinas que deveriam dialogar entre si.

É nesse sentido que, segundo Lopes (2008, p. 95), os PCNEM promovem o esvaziamento das discussões sobre a seleção de conteúdos a serem inseridos no currículo não apresentando argumentos que justifiquem a escolha pelas áreas que figuram no documento ou mesmo pelas disciplinas que as compõem.

Assim, o próprio documento também reforça tal esvaziamento ao indicar que os conteúdos não são os objetivos do ensino em si mesmos e que devem ser entendidos como meios para constituição de competências e valores.

No que tange, por exemplo, à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, houve um longo caminho entre as discussões e conclusões desde 1996, quando teve início a discussão de documentos preliminares que embasaram as reflexões sobre o tema, permitindo a adesão das disciplinas Geografia, História, Sociologia e Filosofia à referida área do conhecimento, segundo a apresentação dos PCNEM (1999). Isso significa, portanto, que havia demandas anteriores por um ensino integrado e articulado com o desenvolvimento das mudanças tecnológicas, como já previsto nos objetivos da LDB (1996), que visava à “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (Art. 35), através do “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (Art. 2º).

Dessa forma, torna-se claro, no discurso, a intenção de promover um estreitamento das relações entre o nível médio, o trabalho e o emprego. Para Lopes & Lopez (2006), com a nova organização esperava-se ser possível dar conta da formação de competências mais complexas em um sujeito onicompetente: produtivo, eficiente, polivalente, proativo, assertivo, disponível à compreensão de outras culturas. Esta valorização da produção e trabalho é um dos pontos cruciais dos PCNEM.

Seguindo na leitura e análise do documento, percebemos, também, a sua adequação ao contexto de crise regional da educação, colocando o Brasil em uma perspectiva de fracasso escolar junto aos demais países da América Latina. Existem algumas justificativas que foram colocadas para defender a reforma educacional no âmbito da qual emergem os PCN e, em particular, os PCNEM. Inicialmente, a potência dessas estaria relacionada aos índices de escolarização e de nível de conhecimento ao comparar o Brasil com os países desenvolvidos. Ou seja, havia uma valorização acerca dos processos avaliativos e índices educacionais como medidas de um possível sucesso no meio escolar.

Uma segunda justificativa estaria relacionada ao avanço dos meios técnico-científico-informacionais, à “revolução da informática”, que está a promover mudanças intensas na sociedade e, até de forma mais rápida e intensa, na escola como um todo. Neste contexto, no que tange à educação,

[...] a nova sociedade decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia não alcançada. Isto ocorre na medida em que o

desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera da produção. O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (BRASIL, 1999, v. 1, p. 25)

Além desse aspecto, há toda uma discussão sobre a crescente expansão da rede pública de ensino, posto que, na época, a maior parte dos estudantes do Ensino Médio ingressava no período noturno. Neste sentido, a análise relaciona a volta dos alunos à escola, sobretudo nesse turno, em razão das novas exigências do mundo do trabalho. Os PCNEM estariam, portanto, reforçando essa análise ao valorizar as questões relacionadas aos processos produtivos, o trabalho e a formação de mão-de-obra. (PERONI, 2006).

Logo, de acordo com a política curricular em questão, existem desafios de uma nova ordem social e cultural, não sendo possível manter os currículos e políticas educacionais anteriores, que priorizavam a formação de especialistas para as maquinarias, segundo o nível de industrialização nas décadas de 1960/1970, período de grande incentivo estatal na economia, o que, também, levou o país a propor uma espécie de profissionalização compulsória.

É notável a defesa dos PCNs para o Ensino Médio na aquisição de conhecimentos básicos junto à preparação científica, formando cidadãos capazes de atuarem com diferentes tecnologias nas suas respectivas áreas de atuação, de acordo com o mundo globalizado. Afinal, segundo o coordenador geral de Ensino Médio do MEC,

Formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências. (PEREIRA, 2000, *apud* LOPES, 2002, p. 390).

Este enunciado reflete uma mescla de outros discursos curriculares, sejam nacionais e internacionais, desde o meio acadêmico até a influência de agências multilaterais. É nesse movimento que a integração curricular vem se estabilizando como uma noção importante, ainda que polissêmica, para a área, sendo bem aceita pela comunidade educacional, de acordo com Lopes (2002). Como já inicialmente explicitado, há uma associação próxima entre a educação e o processo produtivo como um todo, o que reforça os discursos de eficiência social, tendo o trabalho valorizado na sua dimensão empírica, uma vez que

[...] todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas

profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140).

Ainda segundo Lopes (2002, p. 394), essa política curricular se relacionava “a uma educação que não mais precisava se adaptar aos modelos da análise de tarefas, mas poderia formar o trabalhador adequado e disponível à inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos, agora pós-fordistas”. Desse modo, segundo a autora, há uma hibridização entre as competências necessárias ao mundo produtivo e aquelas demandadas para o desenvolvimento humano. Assim, “os princípios do construtivismo³⁵ e da perspectiva crítica são então associados a princípios eficientistas e a princípios do progressivismo como forma de projetar a formação de competências mais complexas, mas ainda assim marcadas pela formação de desempenhos” (LOPES, 2002, p. 394). Portanto, fica evidente que a noção de competências é assumida no documento que serve como orientador na produção dos currículos de todas as escolas do Brasil de modo a perspectiva das competências torna-se uma tendência nacional.

Após a leitura e análise dos PCNs e PCNEM, podemos compreender que as reformas educacionais e o lançamento dos PCNs no Brasil traziam em seu bojo ideias do pensamento pós-moderno e multicultural, principalmente no que tange ao trabalho a partir dos temas transversais, produzindo, assim, uma visão relativista e utilitarista do conhecimento. Concomitante a isso também havia uma lógica de formação tecnicista e instrumental com ênfase num discurso a partir dos termos: meritocracia, competitividade, eficiência, eficácia, qualidade, empreendedorismo e produtividade por meio da pedagogia das competências.

Na direção do exposto, *competência* é uma palavra do *senso comum* utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa com qualidades de quem é capaz de apreciar e resolver certos assuntos. A expressão, também, é tida como sinônimo de habilidade, aptidão, idoneidade.

O suíço, Phillipe Perrenoud é um dos principais representantes da Pedagogia das Competências, este tem suas obras divulgadas em grande escala, sendo também referência no Brasil. Na definição de Perrenoud (1999a, s/p), competência é compreendida como

[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários

³⁵ Saviani (2008) declara que: numa tentativa de superar os limites do condutivismo pela via da psicologia cognitiva, emergiu a teoria construtivista na qual as competências vão identificar-se com os próprios esquemas adaptativos construídos pelos sujeitos na interação com o ambiente num processo, segundo Piaget, de equilíbrio e acomodação (p. 437).

recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos (PERRENOUD, 1999a, s/p).

Esta pedagogia é inserida por Duarte (2010) no grupo de pedagogias definidas por ele como pedagogias³⁶ do “aprender a aprender” que unem a questão do pragmatismo, utilitarismo, relativismo e do tecnicismo na formação dos indivíduos. Além do mais, “o ‘aprender a aprender’ liga-se à necessidade de constante atualização exigida pela necessidade de ampliar a esfera da empregabilidade [...]” (SAVIANI, 2011, p. 432).

A crítica feita por uma parcela da academia aos PCNs foi ruidosa, de início, a entrada de competências e habilidades na esfera curricular mostra-se claramente muito atrelada à perspectiva econômica e às novas necessidades do mercado, cuja divulgação seguiu-se de um movimento de críticas e de reações negativas por parcela de componentes do meio acadêmico nacional. (MALANCHEN, 2016).

Conforme Duarte (2010; 2001a), a pedagogia das competências possui um caráter pragmático. Este autor identificou, a partir de suas pesquisas, quatro posicionamentos valorativos presentes nessa teoria, são eles: 1) a pedagogia nega a transmissão do conhecimento; 2) ensinar um método para conhecer é mais importante que transmitir o conhecimento construído historicamente pela humanidade, ou seja, o processo é mais importante que o produto, resultado; 3) o aluno deve decidir o que aprender, a partir de suas necessidades; e por último, 4) refere-se à capacidade de adaptação a uma sociedade que está em constante transformação, que é dinâmica. Sendo esses posicionamentos valorativos observados na pedagogia das competências, Saviani (2008, p. 437) afirma:

[...] “a pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado.”

Desta forma, a pedagogia das competências atrelada ao modelo toyotista, tendenciaria a escola a uma formação escolar, sob uma concepção estritamente utilitarista, e

³⁶ Nas elaborações de Newton Duarte (2001a) a Pedagogia das Competências integra um grupo maior de teorias, denominadas “Pedagogias do Aprender a Aprender”. De acordo com ele, o aprender a aprender tem sua origem no movimento escolanovista e, atualmente, encontra-se expressa em pedagogias como o construtivismo, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia dos projetos e a pedagogia multiculturalista (DUARTE, 2001a).

sem um aprofundamento necessário na construção dos saberes para a humanização e realização dos sujeitos.

Portanto, tendo analisado nesta seção as políticas educacionais implantadas no Brasil pós 1990, concluímos, parcialmente, que a mudança de eixo, verificada nesse período é parte de um movimento histórico. As mudanças que foram materializadas na educação, integram o movimento maior desse período particular do capitalismo, que é de hegemonia neoliberal e de globalização. Verificamos que os setores vinculados ao capital têm uma proposta de sociedade e de educação, proposta essa que é, também, veiculada pelos organismos internacionais através de suas orientações políticas a qual influenciou fortemente a política educacional brasileira pós 1990, intensamente marcada pela orientação desses organismos.

O currículo serviu de sustentação para mudanças estruturais no modelo de acumulação do modo de produção e os documentos curriculares reforçam a vigência da noção de competências nas demandas formativas. Percebemos que a pedagogia das competências contribui para constituição da escola muito mais como uma ferramenta social para o adestramento dos alunos, do que para formação humana. O currículo escolar, da década de 1990, aparentemente, pouco contribuiu para os pilares de uma sociedade justa, democrática, igualitária, solidária e aberta à diversidade sociocultural dentro de um projeto de emancipação social. Ao contrário disso, sua lógica carregava uma abordagem conservadora da educação com foco nos elementos técnicos em detrimento dos políticos.

2.5 As Políticas Educacionais para o Ensino Médio Implementadas no Brasil nos Anos de 2000 a 2015

Para que possamos, posteriormente, adentrar a um viés específico sobre a temática política e gestão Curricular do Ensino Médio pós 2016 de forma mais esclarecida, consideramos fundamental discutir sobre a concepção do Ensino Médio promovida pelo Estado e pelos agentes sociais que o influenciaram e influenciam durante os anos de 2000 a 2015. Portanto, para compreender o Ensino Médio atual recorreremos a uma revisão de decretos e leis que moldaram a sua história, os quais refletem ainda hoje suas concepções e representações sociais.

Um aspecto importante a considerar é que de 2003 até 2016 o Brasil passa a ser governado por presidentes filiados ao Partido dos Trabalhadores (PT), primeiro por Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), depois por Dilma Rousseff (2011-2016). O PT, que tem

origem no movimento sindical e popular, propõe em seu manifesto de fundação chegar ao governo para realizar uma política democrática do ponto de vista dos trabalhadores, tanto no plano econômico quanto no plano social.

Durante o mandato dos presidentes filiados ao PT destacamos o aumento real do salário mínimo³⁷, a expansão dos programas sociais³⁸, a ampliação e interiorização da rede pública federal de ensino superior³⁹ e o aumento da rede de escolas/institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFETs⁴⁰).

Embora as reformas estruturais não tenham sido realizadas, na LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), uma importante alteração direcionada ao Ensino Médio aconteceu durante os governos do campo democrático-popular. O governo Lula tinha o compromisso com os educadores progressistas⁴¹ de revogar o Decreto nº 2.208/97, e foi o que aconteceu com a publicação do decreto nº 5.154/2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012c) descrevem e analisam o conflituoso processo que resultou na revogação do Decreto 2.208/97 e na instituição do Decreto nº 5.154/2004.

Nessa descrição fica evidenciado que houve acirradas disputas em torno da regulamentação do Ensino Médio e Profissional. Resumindo, forças conservadoras se movimentavam para garantir a manutenção dos pressupostos e fundamentos que orientavam o decreto anterior; de outro, progressistas visavam conquistar avanços no âmbito legal e institucional.

Não por acaso, “o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas”, até porque toda lei é expressão da correlação de forças no plano estrutural, em determinada conjuntura da sociedade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 26-27).

³⁷ Segundo o Dieese (Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos), durante os governos do PT implementou-se uma política de valorização do Salário Mínimo. De 2002 a 2016 o salário mínimo acumulou ganho real, ou seja, acima da inflação, na ordem de 77,18%. Ver mais em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2015/notaTec153SalarioMinimo2016.pdf>. Acesso em 24 nov. 2021.

³⁸ Entre os Programas Sociais podemos citar: Farmácia Popular; SAMU; Mais Médicos; Minha Casa Minha Vida; Bolsa Família, todos criados pelos Governos do PT.

³⁹ Nesse período foram criadas 18 novas Universidades Federais e construídos 173 novos campi universitários. Ver mais em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/04/90-das-obras-de-expansao-das-universidades-foram-concluidas-diz-cgu>. Acesso em 24 nov. 2021.

⁴⁰ A rede saiu de 140 unidades em 2002 para 644 unidades em 2016. Ver mais em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em 24 nov. 2021.

⁴¹ A pedagogia progressista tem se manifestado em três tendências: a Libertadora, expressa, especialmente, nas obras de Paulo Freire; a Libertária reúne defensores da autogestão (educação dos movimentos populares); a pedagogia Histórico Crítica (expressa, especialmente, nas obras de Dermeval Saviani) também chamada por José Carlos Libâneo de Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.

Entretanto, a lei pode ser vista como um ganho político, por promover aberturas para mudanças que desafiam o *status quo* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012) e oferecer condições menos desfavoráveis para a aplicação e desenvolvimento de propostas contra hegemônicas.

Portanto, dentre as propostas de caráter progressista, destacamos a do Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012) por meio da qual o Ensino Médio de formação básica e geral seria oferecido integrado à formação técnica e profissional.

Cabe evidenciar que a preocupação com a formação técnica e profissional não significa submissão ao mercado. A proposta de Ensino Médio Integrado está estruturada a partir dos eixos trabalho como princípio educativo, ciência e cultura, e busca na educação politécnica inspiração para superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Diferentemente das concepções hegemônicas, como por exemplo a pedagogia das competências, que estabelecem relação imediata com o mercado de trabalho esta proposta estabelece uma relação mediata com o setor produtivo (FRIGOTTO, 2012). Desta forma, o objetivo não seria formar técnicos, mas pessoas que compreendam a realidade em sua complexidade e que possam também atuar como profissionais (RAMOS, 2012).

A perspectiva do Ensino Médio Integrado estaria fundamentada no conceito de politécnica, ou seja, ao invés do domínio de uma ou mais técnicas específicas, este nível de ensino se dedicaria ao ensino-aprendizagem dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, assim como na compreensão do processo de trabalho (SAVIANI, 2003b). Deste modo, o Ensino Médio teria um outro horizonte, agora norteado por uma organização que propicie a apropriação dos fundamentos científicos das diferentes técnicas (SAVIANI, 1989; 2007).

Na atualidade, a perspectiva voltada para a empregabilidade e a proposta de Ensino Médio Integrado, unitário, estabelecem disputas de diferentes ordens (ideológica, pedagógica, financeira, etc.). Nesse embate, o Ensino Médio Integrado vem encontrando dificuldades em sua implantação. À primeira vista, tais dificuldades se apresentam como sendo de ordem operacional e conceitual, porém são, na verdade, expressões dos limites estruturais dados pela dualidade de classe (CIAVATTA; RAMOS, 2011b).

De acordo com Beltrão (2019, p. 115), “os interesses de classe presentes nessas propostas estão vinculados com projetos de desenvolvimento técnico e tecnológico do país. Enquanto a perspectiva da empregabilidade tendencialmente forma para o trabalho simples, a

proposta de Ensino Médio Integrado tem como horizonte a formação omnilateral⁴². Sendo assim, a primeira tende a concorrer para a manutenção de um desenvolvimento altamente subordinado e dependente, caracterizado pela grande importação e consumo de tecnologia, por outro lado, a segunda busca criar fraturas nesse modelo, bem como melhorar as condições de desenvolvimento de conhecimento e tecnologia, visando uma maior independência”.

Outra tentativa de mudança implementada no governo de Lula da Silva foi a publicação das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCNEM), em 2004, num volume único. Essas Orientações eram distintas do PCNEM de 1999 e refletiam concepções políticas diferenciadas, caracterizadas pela discussão entre representantes da universidade, das Secretarias Estaduais de Educação e dos professores.

No relatório de gestão do MEC referente a 2004 (BRASIL, 2005) é possível observar quais foram as ações desenvolvidas pelo governo federal em relação ao Ensino Médio:

1. Implementação das diretrizes curriculares do Ensino Médio, com a instalação do fórum curricular permanente do Ensino Médio e seminários orientações curriculares do Ensino Médio, publicação intitulada Orientações Curriculares do Ensino Médio;
2. O programa nacional do livro didático no Ensino Médio – PNLEM, primeiramente com a distribuição de livros das disciplinas de língua portuguesa e matemática;
3. Pesquisa sobre o Ensino Médio noturno;
4. Prêmio ciências para o Ensino Médio;
5. Apoio à implantação do Ensino Médio integrado;
6. Olimpíada brasileira de matemática;
7. Valorização e formação dos profissionais da educação, com a instituição da CAPEMP – comissão de aperfeiçoamento de professores do Ensino Médio e profissional e PRO-IFEM – programa nacional de incentivo à formação continuada de educadores do Ensino Médio;
8. Material de apoio para professores do Ensino Médio, mediante a produção de materiais, como a coleção Explorando o Ensino (matemática, física, química e biologia); e a aquisição e distribuição da publicação *Ofício de Professor – aprender mais para ensinar* (fascículos sobre temas atuais);
9. Programas para a TV-Escola, entre eles: sala do professor – 28 programas interdisciplinares; acervo – 14 programas interdisciplinares; com ciência – 11

⁴²Para Marx e Engels (2004), a formação do novo homem, deve necessariamente superar a oposição entre formação intelectual e formação técnica, para tanto, torna-se indispensável a combinação da instrução com trabalho produtivo. Marx (2004) entende que a atividade prática é, além da possibilidade de adquirir experiência útil, a possibilidade de aplicar e criar o saber teórico, portanto, indispensável à formação omnilateral. A associação de trabalho produtivo e instrução, possibilitará ainda a fusão entre teoria e prática, bem como o domínio progressivo do homem sobre sua atividade de forma consciente. Assim Marx destaca a necessidade da instrução aliada a atividade prática enquanto forma de progressiva crítica da condição alienante que assume na sociedade capitalista. A formação omnilateral parte da plena expansão do indivíduo humano, inserindo-se dentro do projeto de desenvolvimento social que possibilite uma equidade maior, não limitando-se ao mercado de trabalho. Assim, alcançaremos as potencialidades libertadoras do ser humano e superaremos a alienação que sofre o homem (SAVIANI, 2003).

programas para professores de ciências e de matemática; fazendo escola – 11 programas de gestão democrática;

10. Implementação do Rived (rede internacional virtual de educação), com cooperação latino-americana e uso de tecnologias da comunicação e informação com o propósito de melhorar o ensino de ciências e matemática no Ensino Médio das escolas públicas;
11. Programa ética e cidadania – construindo valores na escola e na sociedade;
12. Apoio à implantação de projetos juvenis no Ensino Médio;
13. Pesquisa sobre educação de jovens e adultos – experiências atuais de educação básica de nível médio no Brasil;
14. Apoio à formação continuada de professores por meio das reuniões regionais da sociedade brasileira para o progresso da ciência – SBPC;
15. Projeto Alvorada. (BRASIL, 2005, p. 39-44).

Desse modo, os relatórios vão, ano a ano, demonstrando que o projeto de Ensino Médio, pretendido pelo governo não é continuidade do período FHC, mas é início de outro projeto, especialmente se forem consideradas as 15 ações apresentadas anteriormente.

Em 2006 são publicadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, agora em três volumes: 1 – Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; 2 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

As Orientações Curriculares foram encaminhadas aos professores como forma de auxílio ao trabalho docente a ser realizado nas salas de aula do Ensino Médio.

Esta publicação não é um manual ou uma cartilha a ser seguida, mas um instrumento de apoio à reflexão do professor a ser utilizado em favor do aprendizado. Esperamos que cada um de vocês aproveite estas orientações como estímulo à revisão de práticas pedagógicas, em busca da melhoria do ensino (BRASIL. MEC, 2006, p. 5).

Segundo o discurso do MEC, esse apoio aos professores era considerado o meio de retomar as discussões sobre a reestruturação curricular na tentativa de se organizar o trabalho pedagógico nas salas de aula de modo a se reconfigurar as estratégias utilizadas. Essa era a pretensão observada no discurso oficial. No entanto, esta pesquisa parte do princípio de que “[...] a reforma curricular não é um documento nem um decreto nem um fato meramente escolar, mas um processo social, de mudança cultural [...]” (TORRES, 1998, p. 155).

Para que realmente as práticas curriculares sejam alteradas, os professores precisam sentir-se parte do processo de mudança, sendo necessárias, ainda, capacitações que

aprofundem as discussões sobre conteúdos e metodologias. Ainda em relação às OCNEM (2006), podemos dizer que elas se diferenciam dos PCNEM (1999), uma vez que

Os parâmetros curriculares nacionais colocam como pilares para a construção do currículo do ensino médio os princípios gerais de competências, interdisciplinaridade, contextualização, aos quais as disciplinas se subordinam e em torno dos quais elas se organizam. Por outro lado, o foco das orientações curriculares nacionais volta-se para o lugar central que ocupam as disciplinas científicas e sua importância na busca da realização dos objetivos propostos para o ensino médio. Dessa forma, os princípios das OCNEM continuam sendo os mesmos de propostas anteriores, mas seus alicerces e sua consistência encontram-se no interior do trabalho com as disciplinas, consideradas como conhecimentos científicos que colaboram para a construção do saber escolar. (ZAN; RAMOS, 2007, p. 193-194).

Outro fato que deve ser destacado é a inclusão deste nível de ensino no fundo financeiro que mantém a educação básica, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado através da Emenda Constitucional nº 53/2006.

Dando continuidade, no ano de 2009 é aprovada a Emenda Constitucional nº 59, que prevê, até o ano de 2016, a implantação da obrigatoriedade do ensino dos 4 aos 17 anos. Ou seja, torna o Ensino Médio etapa obrigatória da Educação Básica. Diante disso, faz-se necessário, então, que no período de sete anos, contados da aprovação da Emenda, sejam ampliadas as possibilidades de acesso a esse nível de ensino. Além disso, mediante o cenário que se apresenta até então para o Ensino Médio no Brasil, é preciso desenvolver ações de melhorias no processo educacional visando à oferta do ensino de qualidade que vá ao encontro das expectativas dos jovens brasileiros. Nesse contexto,

[...] a fim de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, o Ministério da Educação propõe um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende (BRASIL, 2009b, p. 5).

Inicialmente, os principais objetivos do Programa estavam voltados para inovação do currículo do Ensino Médio, buscando uma configuração que se aproximasse da realidade dos jovens estudantes. Desta forma, segundo o proponente,

O Programa Ensino Médio Inovador tem como objetivo a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações: Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;

Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009b, p. 5).

Tais metas fazem parte das discussões relacionadas ao Plano Nacional de Educação (PNE) e ao diálogo para formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que viriam a ser promulgadas no ano de dois mil e doze.

Ramos (2011) destaca em seus estudos sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e o Programa Ensino Médio Inovador, apresentado em 2008, a reestruturação curricular, pretensão essa existente desde a reforma de 1998 e não efetivamente implementada. Ela conclui que “as dificuldades enfrentadas na luta de uma proposta contra hegemônica não são somente de ordem conceitual, mas uma expressão da capacidade da classe dirigente em manter seus princípios vigorando no senso comum da sociedade” (p. 771).

Em relação às políticas implementadas, o diferencial da década de 2000, considerando a década de 1990, situa-se na ênfase ao desenvolvimento e na maior abrangência e organicidade das políticas de alívio à pobreza; também, pela opção de programas de atendimento às demandas reprimidas no campo educacional, especialmente na expansão do Ensino Médio Técnico (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 633). No período de 1990 o Ensino Médio tinha um caráter de preparação geral para o trabalho e não de habilitação profissional.

No entendimento de Frigotto (2011) o governo Lula colocou tanto a elite brasileira como a classe trabalhadora em um estado de conciliação de classes. Sem perder de vista outras contradições internas estruturantes do governo Luiz Inácio Lula da Silva, que contribuíam para essa sinergia entre classes antagônicas (como o transformismo vivido dentro de movimentos sociais e sindicatos), a decisão cabal de honrar os acordos econômicos estabelecidos pelo governo anterior, sobre a direção de FHC, criou um estado de calma entre o empresariado e especuladores, na mesma medida que permitiu acesso e consumo à classe trabalhadora.

Nesse sentido, faz-se importante destacar a crise mundial de 2008, que teve impacto na economia mundial, e como o Brasil se posicionou diante dessa crise, visto que foi também, afetado por ela. De acordo com Castro e Santos (2021), a crise financeira de 2008 foi reconhecida como manifestação de contradições do capitalismo na qual se destacam a queda tendencial da taxa de lucro, os problemas gerados pelo *subprime* (modalidade de empréstimos como crédito de risco) e a especulação imobiliária nos Estados Unidos e em países europeus. “A resposta dos países dominantes a essa crise foi a estatização das dívidas para salvar os

bancos e seus executivos, assim como a ênfase em políticas neoliberais e o reforço na financeirização da economia, ampliando as críticas e os combates contra as políticas universais e o *Welfare State*” (CASTRO; SANTOS, 2021, p. 3).

Como assinalam Stiglitz (2010) e Blyth (2017), a crise dos *subprimes* de 2008 foi uma crise essencialmente do sistema financeiro estadunidense e não pode ser encarada como um acontecimento extraordinário. Todavia, suas causas e, mais relevante ainda, seus efeitos, constituem particularidades importantes para a compreensão do tempo presente e bons apontamentos do que esperar para o futuro.

De acordo com Castro e Santos (2021, p. 03),

[...] as crises do capital não podem ser tomadas como momentos caóticos em que vários problemas se somam, fazendo com que elas venham a ocorrer como um tipo de maré de azar. No capitalismo, os fenômenos das crises são necessariamente constantes e cíclicos, na medida em que é através destes episódios que o capital encontra novas formas de dar continuidade a seu curso incessante de produção de mais-valor, sem o qual todo o sistema sucumbiria.

Nas palavras de Carcanholo (2010, p. 1), “se quisermos encontrar a(s) causa(s) da crise, devemos enfrentar o fato de que o capitalismo, recorrentemente, entra em crise porque cresceu, e voltará a crescer porque entrou em crise”. Daí fica latente a funcionalidade das crises dentro do sistema capitalista.

O cenário econômico brasileiro, antes do desencadeamento da crise dos *subprimes*, encontrava-se em um momento de expansão. Segundo Cano e Silva (2010, p. 15), o país se encontrava com mercados de crédito em expansão, crescimento firme da demanda doméstica (com forte endividamento familiar), setor privado com recursos para investir, redução do desemprego, aumento dos empregos formais, crescimento da massa real de salários e redução das desigualdades, além de investimentos e produtividade em expansão e quantidade de reservas elevadas.

Se a culpa pela crise se deu, essencialmente, pela atuação do mercado financeiro, os efeitos provocados por ela, por outro lado, não foram atribuídos aos respectivos responsáveis. Com a chegada da crise no Brasil medidas foram tomadas como estratégia de continuidade à política de superávit primário. Este caminho, igualmente conciliador de classe, ocorreu por meio da “redução de impostos em setores importantes da economia, como o automobilístico, o eletrodoméstico e a construção civil, todos estes incorporadores de força de trabalho, expandindo o mercado interno, compensando a retração do mercado externo” (ANTUNES, 2015, p. 11).

Em 2011, Dilma Rousseff assume a presidência da república, dando prosseguimento ao projeto político educacional do governo de Lula, investindo em políticas assistencialistas e em programas que visam à manutenção dos resultados obtidos desde 2003. Uma das grandes frentes de investimento do governo Dilma foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei 12.513/2011, que pretende a ampliação da oferta de cursos de educação profissional e tecnológica por intermédio de programas, projetos e ações de assistência técnica financeira.

O PRONATEC tem como público-alvo estudantes do Ensino Médio da rede pública, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda, populações minoritárias e em situação de risco social. Esses alunos recebem incentivos financeiros para a permanência nos cursos, que podem ser de curta ou longa duração, com professores com conhecimento tácito. O PRONATEC se utiliza da rede federal de ensino e, também, da parceria entre o público e o privado.

Este Programa se tornou um marco do governo Dilma e constituiu-se como alternativa imediatista de formação massificada e precarizada da força de trabalho no país. Além disso, possibilitou, segundo Ferreti e Silva (2017), um aumento significativo da participação do capital privado na área da educação básica.

Em 2012 foram regulamentadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM – Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012). As DCNEM foram elaboradas no sentido de colocar como eixo integrador do conhecimento a relação entre cultura, tecnologia, ciência e trabalho, fortalecendo a visão do trabalho como princípio educativo (PEREIRA; FERREIRA, 2017).

As DCNEM foram elaboradas com a participação atuante de pesquisadores brasileiros, seja com a presença deles em reuniões do Conselho Nacional de Educação (CNE) ou com a elaboração de documento oriundo de pesquisas que buscavam influir no texto das novas diretrizes (SILVA, 2016). Isso pode ser evidenciado, segundo Silva (2016), pelo fato de que esse documento estava embasado em pesquisas sobre gestão democrática, educação e juventude, Ensino Médio e currículo, por exemplo. Participaram, também, da sua elaboração movimentos em prol do Ensino Médio.

Essas diretrizes apresentavam bases teóricas muito diferentes das utilizadas nas diretrizes de 1998, apresentadas nesta pesquisa, particularmente no que se refere às relações entre trabalho e Ensino Médio. As diretrizes de 1998 propunham a adequação da educação ao setor produtivo, além da preparação dos estudantes para a flexibilização do mercado de

trabalho, ao passo que as diretrizes de 2012 indicavam que a formação adquirida conduzisse ao entendimento crítico da sociedade e do trabalho. (FERRETI; SILVA, 2017).

No entanto, essas diretrizes reafirmavam a avaliação com base em competências e habilidades, modelo que já havia sido difundido e adotado em praticamente todos os sistemas nacionais de avaliação da educação. (MOEHLECKE, 2012).

Por fim, cabe ressaltar a aprovação do Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que se deu no último ano do primeiro mandato de Dilma Rousseff. Sua elaboração contou com conferências realizadas nos âmbitos municipais, estaduais e nacional. Nessas conferências, os representantes da comunidade escolar e da sociedade civil puderam debater e influenciar na proposição de metas relativas à educação, objetivando a criação de um Sistema Nacional de Educação.

Nesse plano, a meta 3 é específica do Ensino Médio e previu “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 4). Essa meta prevê então que, até a vigência final do PNE, todos os jovens de 15 a 17 anos devem estar na escola e, pelo menos 85% deles, cursando o Ensino Médio, que é etapa educacional adequada para essa faixa etária.

De acordo com Antunes (2015, p. 13),

Dilma manteve basicamente o receituário do segundo governo Lula: crescimento econômico com ênfase na expansão do mercado interno; incentivo à produção de commodities para a exportação (beneficiando especialmente o capital vinculado ao agronegócio); redução de tributos que beneficiam os grandes capitais (industrial, construção civil etc.), mantendo uma política financeira preservadora – em grande parte de seu governo – dos juros altos, procurando garantir o apoio do sistema financeiro.

O governo Dilma retoma “a intervenção sistemática do Estado na economia, de modo não visto quando Lula estava na presidência.” (SINGER & LOUREIRO, 2016, p. 16). Esta intervenção tinha como principal alvo o combate aos juros altos e, para isto, contou com o apoio dos bancos públicos e com mudança nas regras da poupança, forçando a redução do *spread* bancário pelo setor financeiro privado. O que parecia ser a vitória dos desenvolvimentistas sobre o sistema especulativo tomou um grande contragolpe quando o

Banco Central voltou a elevar a taxa *Selic*⁴³ a partir de abril de 2013, devolvendo ao sistema financeiro o controle sobre a política econômica (SINGER & LOUREIRO, 2016).

Segundo Castro e Santos (2021) com estas medidas o governo Dilma tinha se colocado em rota de colisão com o capital hegemônico global e detentor de grande poder político no Brasil. Nesta direção, este governo já não era mais interessante aos especuladores do mercado financeiro. É nesse contexto que a burguesia nacional começa a se movimentar para garantir seus padrões de reprodução do capital, que já não se encontravam no mesmo nível do vivenciado no governo Lula.

Em 31 de agosto de 2016 Dilma Rousseff perdeu o cargo de Presidente da República após três meses de tramitação do processo iniciado no Senado, que culminou com uma votação em plenário resultando em 61 votos a favor e 20 contra o impedimento. Com isso, tem-se uma reconfiguração no bloco no poder, onde a burguesia associada ao capital internacional assume novamente a hegemonia.

O processo de Impeachment colocou o Brasil perante uma nova realidade política nacional, caracterizada por apresentar profundas controvérsias, tendo em vista que a Presidente Dilma Rousseff, mesmo tendo sido eleita democraticamente com mais de 54 milhões de votos, foi removida do seu cargo, sem crime de responsabilidade. A partir desse momento, teve início um cenário de mudanças que afetaram as políticas públicas e sociais elaboradas até então pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), desde 2003. Michel Temer assume a presidência e promove um conjunto de reformas conservadoras.

O governo Temer consegue emplacar algumas impactantes reformas as quais terão seus efeitos experimentados por longos anos. “No caso do trabalho docente é relevante destacar a reforma previdenciária realizada durante o governo Temer por meio da Emenda Constitucional nº 103/2009. Através desta medida, estabeleceram-se mecanismos para prolongar o tempo de exercício profissional no magistério” (CASTRO e SANTOS, 2021, p. 9).

⁴³ “A taxa Selic representa os juros básicos da economia brasileira. Os movimentos da Selic influenciam todas as taxas de juros praticadas no país – sejam as que um banco cobra ao conceder um empréstimo, sejam as que um investidor recebe ao realizar uma aplicação financeira. O Sistema Especial de Liquidação e de Custódia – SELIC, do Banco Central do Brasil, é um sistema informatizado que se destina à custódia de títulos e escriturais de emissão do Tesouro Nacional e do Banco Central do Brasil, bem como ao registro e à liquidação de operações com os referidos títulos”. www.bcb.gov.br. O “Sistema Especial de Liquidação e de Custódia (SELIC) destina-se ao registro de títulos e depósitos interfinanceiros por meio de equipamento eletrônico de teleprocessamento, em contas gráficas abertas em nome de seus participantes, bem como ao processamento, utilizando-se o mesmo mecanismo, de operações de movimentação, resgates, ofertas públicas e respectivas liquidações financeiras.” (BANCO CENTRAL DO BRASIL, 1996). Disponível em: https://normativos.bcb.gov.br/Lists/Normativos/Attachments/45727/Circ_2727_v2_L.pdf. Acesso: 15 de jun. de 2022.

Com relação às contas públicas, acreditamos que o componente mais impactante foi a aprovação da Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016. Com essa medida, o governo Temer conseguiu vincular o investimento nas políticas sociais (educação, saúde, habitação, segurança pública, entre outras) ao praticado no orçamento de 2016, sendo este valor corrigido apenas pela inflação, criando assim um teto para os investimentos públicos nessas áreas com duração de dez anos, prorrogável por mais dez.

Através deste mecanismo orçamentário a classe política, a serviço da burguesia nacional, inaugura um capítulo inédito no direito constitucional mundial. Apesar da existência de outras experiências mundiais com a limitação dos gastos públicos constitucionalmente, o caso do Brasil destaca-se pela longa duração, a impossibilidade de reverter a decisão ainda que se tenha ampliação das receitas e nenhum limite sobre o pagamento dos títulos da dívida pública, tornando o Brasil um país em que o crescimento não acarreta melhoria de vida para seus cidadãos, mas sim um destino para os especuladores das dívidas dos países da periferia do capital (CASTRO e SANTOS, 2021, p. 9).

Ainda no que tange à educação, os aspectos mais relevantes correspondem à edição de uma terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), caracterizada pelo rebaixamento e simplificação dos conteúdos em relação às duas versões anteriores. A outra medida importante deste setor foi a reforma do Ensino Médio, gerando uma especialização da formação já nesse nível de ensino. A reforma foi apresentada ao Congresso Nacional por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, a qual será tratada na próxima seção desta dissertação.

Em síntese, nas últimas décadas, operaram-se permanentes disputas para se definir os rumos do Ensino Médio brasileiro; no campo teórico-pedagógico-prático essas disputas se concentravam entre a empregabilidade e a formação unitária. Ressaltamos, todavia, que os embates estabelecidos entre a pedagogia das competências para a empregabilidade e a proposta de Ensino Médio Integrado são manifestações da própria luta de classe. Nesse sentido, mesmo diante da conjuntura adversa, do ponto de vista da classe trabalhadora e de seu projeto histórico, interessa transformar o Ensino Médio em espaço/tempo de apropriação das formas mais desenvolvidas da ciência e da cultura, garantindo uma formação básica sólida alinhada com a formação profissional.

3 POLÍTICA E GESTÃO CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO PÓS 2016: FUNDAMENTOS, ELEMENTOS MOTIVADORES E CONDICIONANTES

Esta seção propõe problematizar os fundamentos, elementos motivadores e condicionantes da política e gestão curricular do Ensino Médio pós 2016 e visa identificar as mediações que concorreram para sua constituição. Em uma visão de conjunto, pretendemos captar suas contradições, tendências e mudanças, pois entendemos que os elementos extraídos dessa análise podem contribuir para a compreensão dos processos de reforma que estão em curso no país e o seu impacto na política para o Ensino Médio do estado do Tocantins e no município de Lagoa da Confusão.

Apresentamos uma análise da Medida Provisória nº 746/2016, da Lei nº 13.415/2017 e das DCNEM de 2018, publicadas na resolução nº 3 do CNE/CEB, em 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b), que juntamente com a BNCC do Ensino Médio instituíram a reforma do Ensino Médio. Sistematizamos nesta seção análises de autores como Frigotto (2017, Saviani (2017) e Kuenzer (2017). Procuramos mostrar as relações entre as propostas de reforma e as recomendações das agências internacionais no âmbito externo e sua confluência com as demandas do empresariado brasileiro.

A partir dessas evidências, compreendemos que o Ensino Médio vem, historicamente, se adaptando às necessidades técnicas e econômicas do mercado, sobretudo, em tempos de crise capitalista, a exemplo da submissão da Reforma do Ensino Médio aos arranjos produtivos.

3.1 O processo de proposição, tramitação e aprovação da reforma do Ensino Médio: apontamentos teórico-práticos determinantes da MP nº 746/2016

Este tópico trará o processo de proposição, tramitação e aprovação da atual reforma do Ensino Médio. A análise do conteúdo desta reforma e suas implicações será apresentada com maior riqueza no tópico seguinte.

O anúncio da reforma do Ensino Médio, realizado pelo MEC, em 22 de setembro de 2017, poucos meses após o Impeachment da presidenta Dilma, de imediato suscitou reações contrárias tanto em relação à forma quanto ao conteúdo da proposta. No que se refere à forma, optou-se por promover as alterações no último nível da educação básica por meio de medida provisória, nesse caso a Medida nº 746/2016, sem dialogar com as entidades de classe, universidades e, principalmente, com os jovens.

Segundo Motta e Frigotto (2017), interessados em implementar pautas regressivas e sustentados em promessas irrealizáveis, como a capacitação para o trabalho em um contexto de desemprego crescente, o governo decide adotar caminhos autoritários e renuncia a qualquer busca ou estabelecimento de consenso na efetivação das mudanças na estrutura e funcionamento do Ensino Médio.

Com isso o polêmico PL nº 6840/2013, que tratava sobre a reforma do Ensino Médio, há mais de 3 anos na Câmara dos Deputados, foi descartado. Em consequência, diante da iminente desestruturação da educação pública anunciada pela MP nº 746/2016, manifestações e protestos surgiram por todo o país, principalmente através de ocupações de escolas pelos jovens. Em apenas um mês, eram mais de mil escolas ocupadas⁴⁴.

Embora o art. 62 da Constituição Federal de 1988 exija os requisitos de relevância e urgência para a edição de medidas provisórias pelo chefe do Executivo Federal, a reforma do Ensino Médio, mesmo não apresentando tais critérios, seguiu tramitando por esse instrumento legal até ser convertida na Lei nº 13.415/2017.

Entidades científicas, sindicatos de professores, diversos intelectuais, organizações estudantis e grupos organizados, como é o caso do Movimento em Defesa do Ensino Médio (2016), também intensificaram as críticas à reforma, organizando protestos, ações nas redes sociais, debates e publicando notas e manifestos.

A Anped destacou em nota pública que a MP nº 746/2016 era autoritária na forma e equivocada no conteúdo, e que suas proposições contrariavam as indicações das pesquisas científicas que abordaram essa problemática, como podemos constatar no trecho a seguir.

É inegável a necessidade do debate sobre as melhores formas e conteúdos de enfrentamento das dificuldades históricas e estruturais desta etapa da educação básica. O que foi determinado pela MP não dialoga com os estudos e pesquisas sobre Educação Básica, Ensino Médio, formação técnico-profissional e as juventudes que os associados da ANPED e outras associações acadêmicas brasileiras realizaram ao longo das últimas décadas. (ANPED, 2016, p. 1).

Por outro lado, institutos, fundações, organizações sociais – geralmente vinculados ao setor empresarial ou que prestam serviços educacionais ao Estado –, empresas, alguns oligopólios de comunicação, intelectuais liberais, o Conselho Nacional de Secretários da

⁴⁴ Esses dados podem ser consultados em: <http://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em 03 de janeiro de 2022.

Educação (Consed) e o Movimento Todos Pela Educação (MTPE)⁴⁵ saíram em defesa da reforma.

A reforma é necessária? É muito necessária. Alguns dados ilustram a situação atual do Ensino Médio brasileiro: a taxa de reprovação no EM é de 12,1% (sendo 13,1% na rede pública). 1,7 milhão de jovens de 15 a 17 anos (17% do total) estão fora da escola. Apenas 18% dos jovens de 18 a 24 anos ingressam na Educação Superior. O IDEB do EM está estagnado desde 2011 e a porcentagem de alunos com aprendizado mínimo adequado em matemática (Meta 3 do MTPE) cai desde 2005 tendo chegado a 9% em 2013. [...] Os alunos têm direito a uma formação que respeite talentos e vocações, que possibilite experimentar trilhas eletivas de aprofundamento. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2016, s/p).

No caso das justificativas apresentadas pelo MTPE, omite-se que a taxa de ingressantes no ensino superior entre os jovens de 18 a 24 anos de idade quase que dobrou de 2002 (10,1%) a 2016 (18,1%) (SEMESP, 2020), fruto das políticas desenvolvidas nesse período, favorecendo a tendência de ampliação do acesso ao ensino superior por esse público. Ainda, ao apoiar “trilhas eletivas de aprofundamento⁴⁶” para respeitar “talentos e vocações”, o MTPE explicita a defesa de uma concepção educacional de caráter biologizante e naturalista. Desta forma, considerando que os sujeitos nasceriam com talentos (herdados) e vocações (interesses naturais), a escola se encarregaria de desenvolver essas especificidades, o que justificaria a distribuição diferenciada de conhecimento e a manutenção das desigualdades sociais, portanto, desconsiderando ou secundarizando as determinações sócio históricas na constituição/(re)produção dos seres humanos⁴⁷.

Grosso modo, as manifestações, contra e a favor e os embates estabelecidos em torno dos novos rumos do Ensino Médio evidenciaram a formação de dois agrupamentos, nem sempre formais ou orgânicos. De um lado, o MTPE representa a expressão mais organizada dos favoráveis à reforma, isso não quer dizer que todos os sujeitos ou grupos favoráveis integravam essa organização; de outro, o Movimento em Defesa do Ensino Médio se formou para agrupar os sujeitos contrários, desde o PL n° 6840/2013 (BRASIL, 2013). Tais

⁴⁵O MTPE, como uma organização da sociedade civil, serve como aparelho da hegemonia empresarial na educação. As organizações que o compõem procuram definir o desenvolvimento das políticas educacionais, a fim de que os seus interesses particulares sejam legitimados como interesses universais. A construção do consenso necessário para a adesão coletiva aos seus interesses particulares acontece por meio da atuação de seus intelectuais, de suas organizações e pela via da opinião pública. (DEITOS, 2019).

⁴⁶As trilhas de aprofundamento dos Itinerários Formativos são disciplinas que aprofundam aprendizagens de uma ou duas áreas do conhecimento. www.mec.gov.br. Acesso em 17 fev. 2022. Este assunto será tratado com mais clareza na próxima seção.

⁴⁷ Segundo Leontiev (2004), apesar de as leis biológicas manterem sua importância, o desenvolvimento do ser humano enquanto espécie se dá sob regência e preponderância das leis sócio históricas. Outros autores como Luria (1979), Martins (2013) e Saviani (2008) corroboram com esse entendimento de desenvolvimento humano.

agrupamentos são expressões de como os sujeitos históricos se organizam para defender seus interesses de classe. O MTPE representa e intervém no sentido de garantir os interesses do empresariado do país no âmbito da educação.

Declaradamente, os sujeitos pertencentes ao grupo favorável, ou seja, os reformadores empresariais, foram os principais interlocutores junto ao governo, que os convidou para opinar e discutir a reforma do Ensino Médio (BORGES, 2016). Apesar da forte oposição popular, o bloco no poder conseguiu aprovar a MP nº 746/16 na Câmara dos Deputados⁴⁸ e no Senado Federal⁴⁹ com bastante facilidade e sem grandes modificações, convertendo-a na Lei nº 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017.

Cabe destacar, baseado em Frigotto (2017), que essa reforma integra um conjunto de medidas já implementadas ou em curso, empreendidas pelo bloco no poder após o impeachment, que visam, dentre outras, reduzir o Estado, ampliar a atuação da iniciativa privada, melhorar as condições para a reprodução ampliada do capital, retirar direitos dos trabalhadores, reduzir programas sociais e serviços públicos, reorientar as relações internacionais do país e se submeter ao capitalismo.

Nesse período mudanças significativas foram realizadas na política educacional e em importantes espaços consultivos ou deliberativos da educação. Entre elas destacam-se o desmonte do Fórum Nacional de Educação (FNE), a destituição de membros do Conselho Nacional de Educação (CNE), o redirecionamento da BNCC e a composição da nova equipe do MEC e de seus órgãos auxiliares, que segundo Freitas (2016b), contam em seus principais cargos com defensores das reformas empresariais, inclusive com experiência de reformas desse tipo em nível estadual.

Além do mais, essas medidas são acompanhadas pela ascensão do pensamento conservador na sociedade brasileira, em especial no âmbito cultural e educacional. Nesse cenário, segundo Carrano (2017, s/p) “[...] tem destaque o grupo conservador ‘escola sem partido’⁵⁰ e seus aliados políticos [...]”, responsáveis por estimular o denunciamento e criar

⁴⁸ Em 07 de dezembro de 2016, os Deputados Federais aprovaram o texto base da MP n. 746/16, com o seguinte resultado: 263 votos a favor, 106 votos contra e 03 abstenções. Informações sobre o processo de tramitação e aprovação desta medida na Câmara dos Deputados podem ser consultadas em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2112490>. Acesso: 03 de jan. de 2022.

⁴⁹ Em 08 de dezembro de 2017, os Senadores aprovaram a MP n. 746/16, que, na sequência, foi encaminhada ao presidente para sanção, tendo como resultado: 43 votos a favor, 13 votos contra e nenhuma abstenção. Informações sobre o processo de tramitação e aprovação dessa medida no Senado Federal podem ser consultadas em: <http://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso: em 03 de jan. de 2022.

⁵⁰ Frigotto (2017a, p. 33) destaca que “as teses do Escola sem Partido têm sua elaboração e desenvolvimento em setores cada vez mais amplos das forças que construíram e consumaram o golpe jurídico,

“pânico moral”, além de oferecer modelos de projetos de lei a assembleias legislativas e câmaras municipais, os quais visam, em última instância, restringir o livre pensamento e o acesso ao conhecimento, bem como perseguir professores e estudantes.

Importante enfatizar uma mudança trazida pela MP nº 746 sobre a alteração da estrutura curricular do ensino médio, conforme previsão do art. 36 da LDB/1996 transcrito, a seguir:

Art. 36: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I – linguagens; II – matemática; III – ciências da natureza; IV – ciências humanas; e V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2016).

Assim, ao invés de um currículo comum para todos, como definido na LDB/1996 e na primeira versão da BNCC, a nova disposição estabeleceu um currículo segmentado, composto pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; formação técnica e profissional.

Com essa nova estrutura curricular, recorrendo às reflexões de Kuenzer (2017), compreende-se que a MP nº 476 restabelece a dicotomia entre a formação geral humanística e a profissional e entre a base comum nacional e as áreas de ênfases do conhecimento: linguagem, matemática, ciências humanas e naturais e ensino técnico profissional, rompendo com as diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio e da educação técnica profissional de 2012 que defendem a integração dos currículos escolares, sem distinção de blocos.

Com a redação dada pela MP nº 746, o §1º do art. 36 da LDB/1996 passou a possibilitar que os sistemas de ensino pudessem compor seus currículos com mais de uma das áreas previstas no caput. Por sua vez, o §3º desse dispositivo conferiu autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

Neste sentido, conforme a referida MP supramencionada, compete às redes de ensino e escolas particulares a tarefa de construir seus currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do

parlamentar e midiático de 31/8/2016”. Considerando os objetivos e os limites desta dissertação, não aprofundaremos o debate sobre a/o proposta/projeto Escola Sem Partido. Análises nesse sentido podem ser consultadas em Frigotto (2017b).

currículo e de sua dinâmica.

Além dessas disposições, a medida provisória acrescentou ao art. 36 da LDB/1996 mais treze parágrafos, alterando profundamente a estrutura do Ensino Médio no Brasil. Dentre as principais modificações, destaca-se:

§ 6º: **fixou o teto** de 1.200 horas para a carga horária da BNCC no ensino médio,
 § 7º **determinou que a parte** diversificada de que trata o caput do art. 26 da LDB deverá estar integrada a BNCC e articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 8º: **determinou** a oferta obrigatória de língua inglesa no ensino médio, facultando o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de cada sistema de ensino.

§ 9º: **determinou** a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática nos três anos do ensino médio.

§ 10: **facultou** ao aluno cursar um segundo itinerário formativo após a conclusão do ensino médio, mediante disponibilidade de vagas na rede.

§ 11: **composto por dois incisos, determinou que** a oferta de formação técnica e profissional (inciso I), a critério dos sistemas de ensino, deverá considerar a experiência prática de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, por meio de parcerias ou, quando aplicável, da legislação sobre aprendizagem profissional. **Também possibilitou (inciso II)** a concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

§ 15: **autorizou o oferecimento do** ensino médio por meio de módulos e de sistema de créditos ou disciplinas.

§ 16: **possibilitou que** conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior.

§ 17 **determinou que** os sistemas de ensino podem reconhecer, através de regulamentação própria, conhecimentos, saberes, habilidades e competências, mediante diferentes formas de comprovação. Entre essas formas estão incluídas a demonstração prática; a experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; as atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino; os cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; os estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras e a educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2016 grifos nossos).

Essas novas disposições previstas pela MP nº 746/2016 causaram revolta e descontentamento em pesquisadores e estudiosos da área da educação, docentes e discentes de escolas de Ensino Médio principalmente em virtude da supressão das disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia do currículo do Ensino Médio.

A exclusão dessas disciplinas foi objeto da emenda nº 283/2016⁵¹, apresentada pelo deputado André Figueiredo (PDT/CE) no plenário da Câmara dos Deputados durante a discussão do Projeto de Lei de Conversão - PLV, o qual propunha a obrigatoriedade de estudos e práticas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, cujos conteúdos fossem

⁵¹ Enquanto as disciplinas de Filosofia e Sociologia restaram excluídas do texto da MP 476/2016, as disciplinas Artes e Educação Física ficaram previstas, como componentes curriculares obrigatórios, apenas para a educação infantil e ensino fundamental (BRASIL, 2016).

diluídos em outras disciplinas; sendo aprovada com 324 votos dos 330 deputados presentes à sessão.

Inúmeras entidades educacionais repudiaram a proposta de exclusão dessas disciplinas, a exemplo da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação-ANFOPE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação -CNTE, Fórum Nacional de Educação-FNE, Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais -ABECS, Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia-APROFIP, dentre outras, pois tal medida repercutiria negativamente na formação dos estudantes.

Para a ANFOPE (2016), a exclusão das disciplinas compromete a formação que por lei deveria ser integral comprometendo, assim, o desenvolvimento pleno baseado em princípios éticos e políticos que resultem em sua emancipação.

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE), a reforma esvazia e empobrece o currículo ao retirar a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais (a exemplo de Artes, Educação Física, Filosofia E Sociologia) para a formação dos estudantes.

Para o Fórum Nacional de Educação (2016):

[...] a reforma dispensa, na prática, o corpo, a alma, a estética e a ética dos nossos jovens com a supressão das artes, da educação física, da sociologia e da filosofia que, ao contrário de serem reconhecidas como campos fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa e o desenvolvimento da cidadania, são vistas como coisas que atrapalham a formação. (FNE, 2016, p.2)

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES também se manifestou a esse respeito:

A não obrigatoriedade do ensino de educação física e artes para o ensino médio, articulada à política de cortes de verbas, indica um dos aspectos mais perversos da mercantilização da educação: a da gradativa eliminação de conteúdos. Flexibilizar a oferta destas disciplinas significa, na prática, retirá-las do currículo do Ensino Médio para economizar gastos que irão alimentar o sistema da dívida pública, reforçado pelo novo ajuste fiscal proposto pela PEC 241. Para desviar mais verba pública para alimentar os ganhos do sistema financeiro, será imposto um sistema de ensino em que os estudantes estarão privados de uma pluralidade de saberes e conhecimentos necessários para garantir a formação cidadã e a conquista da autonomia intelectual. **A MP 746/2016, no conjunto, demonstra o objetivo maior da política educacional para o ensino médio a ser ofertado aos filhos dos/as trabalhadores/as, que é a preparação unilateral e linear para o mercado de trabalho, subtraindo desses jovens o direito ao conhecimento universal das diferentes formas de expressão**, incluindo a corporal e artística, que contribuem para a formação da sensibilidade, da capacidade crítica, da criatividade e do saber apreciar e produzir o belo (ANDES, 2016) (grifos nossos).

Dessa forma, de acordo com o ANDES, os verdadeiros fins da reforma consistem em ofertar uma formação unilateral e linear aos filhos dos trabalhadores de modo a prepará-los para o mercado de trabalho, retirando destes o direito a uma formação universal; diferentemente da formação integral apregoada pela MP 746/2016.

Fica evidente que a exclusão das disciplinas de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia do currículo obrigatório do Ensino Médio não combina com o modelo de escola integral, pois parte significativa do desenvolvimento educacional, social, cognitivo e afetivo dos estudantes não estaria contemplada. Segundo análise da CNTE (2018), trata-se de um mecanismo voltado à massificação de competências e habilidades de um currículo mínimo direcionado aos testes padronizados em âmbito nacional e internacional, focado nos interesses do capital.

Nesse sentido, podemos afirmar que um dos objetivos da reforma é reduzir o conhecimento obrigatório dos estudantes do Ensino Médio público às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de forma a melhorar os resultados nas avaliações em larga escala tais como IDEB/PISA, e capacitá-los como mão de obra barata para o mercado de trabalho. Ademais, as críticas com relação ao art. 36 da MP nº 746 também foram motivadas pela instituição dos itinerários formativos.

A proposta dos itinerários formativos foi sustentada pelo governo sob o argumento de que o Ensino Médio, possuindo muitas disciplinas, não era atrativo para os jovens, tornando-se viável o agrupamento das disciplinas em cursos diversos para que os estudantes pudessem escolher após terem cursado parte do núcleo comum (CUNHA, 2017, p. 378-379).

Nesse mesmo sentido, Ferreti e Silva (2017) asseveram:

Da maneira como está posta na medida provisória, foi redigida por pessoas que não entendem de Pacto Federativo e não compreendem a dificuldade enorme que existe no Brasil para acordar processos de colaboração entre Estados e Municípios [...] existem próximo a três mil municípios com uma única escola pública de Ensino Médio, o que inviabilizaria a escolha por parte dos estudantes – Daniel Cara, Campanha Nacional pelo Direito à Educação.

A nossa experiência de Ensino Médio integrado tem revelado alguns aspectos positivos: primeiro, que ela tenta articular, num mesmo espaço escolar, a formação geral com a formação profissional, sem sonegar o direito à cultura, sem sonegar a arte, sem sonegar a sociologia, sem sonegar a formação ampla – Adilson Cesar de Araujo, Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais.

A fragmentação do ensino médio em itinerários formativos fere o direito ao conhecimento para a ampla maioria dos estudantes que se encontram no ensino médio público – Iria Brzezinski, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Não é possível pensar em como melhorar o ensino médio só pensando na mudança curricular. [...] Nós precisamos pensar aqui em como nós vamos melhorar a infraestrutura das escolas [...] em como vamos valorizar os profissionais da educação. **O que está colocado na medida provisória é desresponsabilizar o**

Estado. [...]Aqui, a flexibilização é no sentido da privatização – Marta Vanelli, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE.

Quando reduzo a formação básica comum à metade do currículo, estou destruindo a ideia de ensino médio como educação básica – Mônica Ribeiro da Silva, Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (FERRETTI; SILVA, 2017, p. 395 e 396) (grifos nossos).

Na esteira dessa discussão, Sandri (2017, p. 5) considera que

[...] organização por itinerários formativos na atual reforma parte do mesmo princípio curricular de organização da formação por ramos da Reforma Capanema de 1940 e, desta forma, fragmenta o processo de formação do jovem e não possibilita o acesso ao conhecimento de todas as áreas da ciência.

Nessa organização curricular, no entendimento do referido autor, os conhecimentos e saberes são tratados de forma isolada e desconexa, perpetuando uma tradição que dicotomiza a capacitação técnica e a formação humana.

Outra medida bastante criticada foi a permissão de contratação de docentes pelo notório saber, incluída pela reforma no art. 61 da LDB/1996, por flexibilizar a habilitação profissional dos trabalhadores em educação. De acordo com o CNTE:

[...] trata-se de mais uma cunha cravada nos direitos conquistados pelos trabalhadores em educação, lamentavelmente amparada no projeto de privatização das escolas públicas e de terceirização de seus profissionais por meio de Organizações Sociais de direito privado (CNTE, 2016).

A proposta de inclusão do notório saber recebeu 44 emendas, a maioria, supressivas. No entanto, nenhuma delas foi aprovada, de modo que a medida tramitou sem nenhuma modificação. Após aprovação no Senado, o PLV 3134/2016 aceitou a emenda nº 509, do Deputado Izalci Lucas (PSDB), institucionalizando uma regra de exceção: a da capacitação pedagógica complementar de bacharéis de diversas áreas para atuar na função docente. Dessa forma, a complementação pedagógica, ao lado do reconhecimento do notório saber, foi incluída pela Lei nº 13.415/2017 no art. 61 da LDB, abaixo transcrito.

IV - Profissionais com **notório saber** reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;- Profissionais graduados que tenham feito **complementação pedagógica**, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 2017; grifos nossos).

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, o

CNTE e o ANDES se posicionaram contrários à contratação de pessoas sem formação específica para o exercício da docência. Segundo a ANFOPE (2016) essa iniciativa, além de desvalorizar a formação dos profissionais da educação, gera desqualificação e desprofissionalização dos professores, conforme manifesto publicado à época:

A ANFOPE repudia o ataque frontal empreendido à formação e à valorização dos profissionais da educação, uma vez que a MP, ao instituir a contratação de pessoas sem formação específica para o exercício da docência, sem concurso público de provas e títulos, desde que tenham alegado “notório saber”, reforça a desqualificação e a desprofissionalização dos professores, com impactos negativos na qualidade do ensino aviltando, sobretudo, a formação, a carreira e os salários do magistério. (ANFOPE, 2016).

Conforme demonstrado no decorrer do texto, a MP 746/2016 foi objeto de inúmeras críticas, tendo recebido durante tramitação no Congresso Nacional 568 emendas, das quais 148 foram aceitas parcial ou totalmente para compor a nova Lei. Com base no Relatório da Comissão Mista, a referida norma foi aprovada no plenário da Câmara dos Deputados em 13/12/2016, seguindo para o Senado, onde foi aprovada no dia 08/02/2017, na forma do Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 3.134/2017.

O PLV nº 3.134/2017 foi sancionado pelo presidente Michel Temer no dia 16/12/2021, convertendo-se na Lei nº 13.415/2017, materializando a Contrarreforma do Ensino Médio, também denominada de Novo Ensino Médio.

Araújo (2019) esclarece a respeito da amplitude dessa política, ao afirmar que:

Por alterar um conjunto de leis, trata-se de profunda reforma na educação básica nacional, em particular no Ensino Médio, com repercussões sobre as finalidades da educação nacional, sobre a organização curricular dessa etapa de ensino, bem como sobre o trabalho pedagógico, o financiamento da educação básica, o trabalho docente e o futuro profissional dos egressos dessa etapa de ensino (ARAÚJO, 2019, p. 55).

Após a análise do processo de contextualização e regulamentação da contrarreforma do Ensino Médio, enfatizamos que, ainda que tenha sido possível alterar alguns aspectos do seu conteúdo durante sua tramitação no Congresso Nacional, trata-se de uma proposta autoritária imposta pelo Executivo e não legitimada pelo debate popular; fato que poderá repercutir na implementação das mudanças propostas.

Neste sentido, analisando o PNE (2014-2024) é oportuno destacar que o referido processo afrontou a meta 19 do Plano Nacional de Educação, que prevê a gestão democrática da educação, com efetiva consulta pública à comunidade escolar; e, especificamente, a estratégia 19.6 que determina o incentivo a participação e a consulta de profissionais da

educação, estudantes e seus familiares na formulação dos projetos pedagógicos e currículos escolares (BRASIL, 2014).

Diante do exposto, em síntese, observamos que, de forma autoritária, o governo do presidente Michel Temer, com apoio de setores ligados ao capital, aprovou a reforma do Ensino Médio, contrariando os interesses e reivindicações dos jovens organizados, das entidades científicas e dos organismos de classe, que buscaram resistir aos ataques aos direitos e, em particular, à educação. O caráter de urgência em que se apresentou o tema da reforma, através de medida provisória, demonstrou a necessidade de se apressar um projeto de educação capaz de agregar os interesses que se apregoavam no campo econômico. Dito isso, apresentamos no próximo tópico análise e discussão sobre as principais mudanças promovidas pela Lei n. 13.415/2017, BNCC do Ensino Médio e pelas DCNEM de 2018 na reestruturação do currículo escolar do Ensino Médio.

3.2 A reestruturação do Currículo Escolar no Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/17, BNCC do Ensino Médio e pelas DCNEM de 2018

Neste tópico apresentamos uma análise sobre a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e das DCNEM de 2018, publicadas por meio da Resolução nº 3 do CNE/CEB, em 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018b), que, juntamente com a BNCC do Ensino Médio, instituíram a reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, serão destacadas as principais alterações curriculares, bem como os nexos e relações com o movimento de mundialização⁵² do capital e da educação, já abordados em seções anteriores.

⁵² Nosso entendimento sobre o processo de globalização coaduna com o pensamento de Corsi (1997, p. 103). Para este autor, “a globalização, do ponto de vista econômico, funda-se em variados processos concomitantes e interligados, quais sejam: a formação de oligopólios transnacionais em importantes setores, a formação de mercados de capital, de câmbio e de títulos de valores globais, a formação de um mercado mundial unificado, a formação de uma nova divisão internacional do trabalho em uma certa desconcentração industrial e a formação de espaços onde se processa uma produção globalizada. Observa-se também uma nova onda de inovações tecnológicas (informática, robótica, biotecnologias, etc.), que foi fundamental para viabilizar alguns destes processos. [...] Estes processos são, ao mesmo tempo, fruto da antiga tendência à internacionalização do capitalismo, que ganhou força no pós-guerra, a partir, sobretudo, da expansão das grandes empresas norte-americanas em escala mundial, e uma resposta das grandes empresas, dos grandes bancos e de governos à grave crise aberta no início dos anos 1970. A saída da crise que o capital procurou imprimir foi, de um lado, a busca de espaços mais amplos e desregulamentados de acumulação, de outro lado, uma reestruturação e reorganização da produção, cujos traços principais parecem ser a utilização intensiva de novas tecnologias; a organização de processos produtivos mais flexíveis e prontos a responder de forma ágil às necessidades do mercado ao lado da continuação da produção em massa: a redução da força de trabalho com a introdução de vínculos variados e relativamente frouxos entre o trabalhador e a empresa e a realocação espacial entre alguns países de vários segmentos produtivos.” Em outras palavras, conforme Sguissardi (2009, p. 28), trata-se de um processo de mundialização do capital entendido como “o movimento em que uma empresa nacional forte num ramo industrial descentraliza-se em unidades em diversos países ou regiões, com menores custos e maiores vantagens quanto à força de trabalho, matéria prima, leis trabalhistas, universidades a serviço de empresas etc.” Nessa

Apesar de a Lei nº 13.415/2017 se referir à reestruturação e reorganização do Ensino Médio, ela impacta toda a educação básica. Além do mais, redefine-se, inclusive, a própria concepção de básico, ou seja, aquilo que é necessário, indispensável, essencial, que todos deveriam ter direito. Utilizando o discurso de oferecer uma posição de maior protagonismo aos jovens e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu uma organização curricular flexível para o Ensino Médio, conforme dispõe o art. 36 da LDB/1996:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional.

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Com isso, os currículos do Ensino Médio passam a ser compostos por uma parte comum, que mobiliza os conhecimentos previstos na BNCC (formação geral básica) e outra, flexível, composta pelos itinerários formativos, que oferecem caminhos distintos aos estudantes. Substituiu-se um modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado, conforme aponta Araújo (2019).

Substituiu-se a diretriz única de que deveriam ser consideradas, na organização do Ensino Médio, a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania e em seu lugar foram criados cinco diferentes Itinerários Formativos, com ênfase nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, organizadas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e sendo o itinerário formativo integrado apenas uma possibilidade (ARAÚJO, 2019, p. 59-60).

A elaboração da BNCC está prevista no Art. 20 da CF/1988, no artigo 9º, inc. IV da LDB/1996 e na estratégia 7.1 do Plano Nacional de Educação (2014-2024). Porém, mesmo tendo previsão na LDB e no PNE, quem realmente estabeleceu os limites de abrangência da BNCC do Ensino Médio foi a Lei n. 3.415/2017. A Base Nacional Comum do Ensino Médio (BNCC-EM) foi regulamentada pela Resolução n. 04 de 17.12.2018, constituindo-se

lógica “[...] a soberania econômica de uma grande empresa poderia sobrepor-se à de um Estado nacional e suas instituições republicanas.

§1. Como documento normativo, a BNCC-EM define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio, e orientam sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (BRASIL, 2018).

A carga horária da BNCC-EM havia sido delimitada pela MP nº 746/16 em até 1.200 horas; contudo, devido às críticas de que era insuficiente para ministrar todo o conteúdo básico comum, teve um aumento na tramitação do PLV 34/2016 de 600 horas, passando para até 1.800 horas, conforme disposto no § 5º do Art. 35-A da LDB/1996.

Assim, foram reservadas até 1.800 horas para o conteúdo comum e obrigatório da BNCC nos três anos de Ensino Médio, o que corresponde a 60% do total; as demais horas correspondem à parte diversificada e flexível do currículo, composta pelos itinerários formativos e serão preenchidas conforme a área de conhecimento de interesse do aluno e a oferta da escola (art. 35-A, §1º e §5º da LDB).

Ao fixar o teto de 1.800 horas para a carga horária destinada ao conteúdo comum, a Lei nº 13.415/2016 deixou abertura para que os sistemas de ensino destinem o número de horas que julgarem necessárias à BNCC, desde que obedecido esse limite máximo.

Compreendemos que essa é uma das alterações mais relevantes promovidas por essa reforma, pois contraria e revoga a conquista da garantia de uma formação básica comum a todos. Essa proposta de formação básica, de caráter minimalista, induz e incentiva a procura e a proliferação de cursos preparatórios, por exemplo, para os vestibulares e o ENEM. Com efeito, essa redução concorrerá para aumentar as desigualdades, principalmente em relação às disputas por uma vaga no ensino superior, privilegiando os alunos com maior poder econômico.

De acordo com o art. 35-A da LDB/1996, a BNCC definirá os direitos e objetivos de aprendizagem nas áreas de Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas, sendo que cada uma delas está estruturada em competências gerais e específicas que devem ser desenvolvidas e aprofundadas ao longo do Ensino Médio.

Nesse sentido, uma das críticas que se faz a BNCC-EM é que ela só enumera as competências e habilidades comuns, e não os conteúdos, que ficaram a cargo da decisão dos estados. Ocorre que sem conteúdos não há como se promover o desenvolvimento de habilidades, nem como os alunos demonstrarem competências.

Nesse documento, competência é definida como

[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Assim, a atual reforma do Ensino Médio tem como referência a pedagogia das competências, proposta curricular da década de 1990, como foi dito na seção anterior, e que agora é retomada sob o discurso de que é necessário adequar a escola às mudanças do mundo do trabalho, associadas a inovações de caráter tecnológico e organizacional.

A reforma em questão propõe como alternativa o desenvolvimento de competências que permitam o aprendizado no decorrer da vida, já que “o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, como já propunha o BM como política para os países pobres desde a década de 1990 [...]” (KUENZER, 2017, p. 339), que em síntese, defende uma educação para a empregabilidade.

Silva (2018, p. 11) chama a atenção para o fato de que embora a BNCC faça menção a uma formação para a autonomia e respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação.

A Lei nº 13.415/2017, corroborada pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM), representa o acúmulo de projetos elaborados ao longo dos governos nacionais desde a década de 1990. Ela retoma, de maneira intensificada, o que se pretendia com a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), em 1998, direcionando a formação a uma lista de competências e habilidades, conferindo à educação o reducionismo a respostas imediatistas e destituídas de pensamento crítico. As definições presentes na Lei nº 13.415/2017 e na BNCC-EM encontrarão eco nos estados, uma vez que estes reorganizarão o currículo do Ensino Médio a partir de seus conteúdos.

Outro ponto importante a ser ressaltado é que meses depois da promulgação da Lei nº 13.415/2017, a Comissão de Financiamentos Externos (COFIEX), ⁵³órgão ligado ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, autorizou o MEC a contrair empréstimo junto ao BM para financiar a implementação do Novo Ensino Médio nos estados.

⁵³ Comunicado 04/2017, publicado no Diário Oficial da União de 17 de julho de 2017. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=3&pagina=126&data=17/07/2017>. Acesso em: 07 de jan. 2022.

Uma parte do financiamento será destinado ao Programa para Resultados (PforR) – o qual vincula repasses do empréstimo ao alcance de resultados, medidos por indicadores que serão acordados entre o MEC e o banco – e a outra para assistência técnica.

No bojo das condicionalidades e estratégias deste acordo está a formação de corpo técnico para adaptação dos currículos e elaboração dos itinerários formativos, bem como a aquisição de materiais de apoio. As ações, segundo o comunicado do MEC, visam à obtenção de eficiência e eficácia. A proposta é que o BM, o MEC e as secretarias estaduais e distrital atuem articuladamente, inclusive o BM oferecerá serviços de consultoria especializada a esses entes⁵⁴.

Diante desse quadro, Ramos e Frigotto (2016) afirmam que o ideário do capital para a educação, que tem como principal embaixador o BM, e aqui no Brasil é sintetizado e representado nas propostas do Movimento Todos pela Educação⁵⁵, passa a ser assumido, após o Impeachment, como política de governo.

Notadamente, o conteúdo desta reforma visa recuperar, como afirmou a professora Guiomar Namó de Mello, no programa Roda Viva da TV Cultura, os elementos constitutivos da política para o Ensino Médio dos governos FHC, "retomando o que foi interrompido nestes quatorze anos." (RAMOS; FRIGOTTO, 2016, p. 45).

Podemos inferir, com base no estudo realizado até o momento, que os organismos internacionais, ao firmarem acordo de cooperação e concederem empréstimos aos países, combinam, também, o desenvolvimento de propostas baseadas em seus pressupostos. Entendemos que é desse modo que se firmam acordos de cooperação técnica, financeira e ideológica.

Os aspectos comentados até o momento são importantes para pensarmos os atuais acordos de cooperação e o papel de organismos internacionais que não estabelecem acordos financeiros, mas sugestionam projetos educativos e propagam uma visão de mundo, de educação e de homem a ser formado.

A desvalorização do conhecimento, como um ato programado da política educacional, ao menos para um segmento da população, foi objeto de análise de Libâneo (2012), que discute as consequências de trinta anos de uma política que promoveu o agravamento da

⁵⁴ Notícias podem ser encontradas em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/07/18/ensino-medio-sera-financiado-por-bird-e-banco-mundial/>; <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=51871>. Acesso em: 07 de jan. de 2022.

⁵⁵ Vale lembrar que além da concepção de educação defendida pelo MTPE, agora presente na política educacional do governo Temer, alguns sócios-fundadores e colaboradores desta organização compõem as equipes do MEC.

dualidade da escola pública atual: uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. Os estudos de Libâneo (2016) permitem dizer que

[...] o currículo norteado pelas sugestões dos organismos internacionais é instrumental e orientado por resultados imediatistas e, com isso, [...] tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata. (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Nesse sentido, conforme lembrou o autor, perdem espaço o professor, a formação de professores e a escola, que tem sua função social intencionalmente alterada, aumentando o fosso da dualidade escolar e social.

Esses são alguns traços característicos do que vem sendo proposto: reivindicações como a formação a partir do desenvolvimento de competências, a necessidade de contemplar, nas propostas pedagógicas, habilidades requeridas pelo mercado, o desenvolvimento de uma formação em que a ideia da adaptação ao mercado precisa ser considerada e valorizada como aspecto importante para se formar o capital humano.

Quanto ao conteúdo comum da BNCC, nos três anos de Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 prevê, expressamente, apenas a obrigatoriedade das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme redação do § 3º do art. 35-A da LDB/1996.

É importante ressaltar que, ao priorizar o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática em detrimento dos demais componentes curriculares, a atual reforma vai de encontro ao conteúdo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio anteriores (Resolução CNE/CBE n. 2/2012), que prevê em seu Art. 12 que o currículo do Ensino Médio deve:

- I- garantir ações que promovam:
 - a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
 - b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
 - c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II- adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III- organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:
 - a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (BRASIL, 2012).

Com a regulamentação da Lei nº 13.415/2017, as disciplinas de Artes e Educação Física voltaram a ser obrigatórias no currículo do Ensino Médio e, juntamente com Sociologia

e Filosofia, foram incluídas na BNCC como estudos e práticas, conforme redação do Art. 35-A, § 2º da LDB/1996, ficando diluídas no interior da base curricular, o que não garantirá a obrigatoriedade de sua oferta nos três anos do Ensino Médio, caracterizando o caráter líquido do Novo Ensino Médio (SILVA, 2017).

A olhos descuidados, uma leitura rápida do artigo 35-A da mesma lei pode levar ao entendimento de que sociologia e filosofia foram reinseridas como obrigatórias na BNCC. No entanto, há que se ponderar que não é exatamente isso que o texto da lei assegura, pois o que deve ser garantido são estudos e práticas, e não a inclusão obrigatória do componente curricular (LIMA, M.; MACIEL, S. 2018, p. 14).

Ao colocar a Filosofia e a Sociologia como conhecimentos transversais e meramente relacionados à ética e formação da cidadania, retira-se seu papel epistemológico. Segundo Mendes (2008 apud ROCHA, 2016), esta medida visa reduzi-la a um caráter moralizante e individualista. Assim, é tirado seu papel de formação de pensamento crítico, o que não seria interessante para um governo com intenções políticas capitalistas e neoliberais.

Ademais, o fim da obrigatoriedade das disciplinas de Arte, Educação Física, Filosofia e Sociologia, justificadas pelo número excessivo de disciplinas curriculares mascara o verdadeiro interesse com a nova arquitetura curricular, isto é, o fim das disciplinas com potencial para contribuir com a formação crítica. Tal medida objetiva abrir espaço para a integração de outras disciplinas, de caráter utilitário e ideologicamente voltadas aos interesses das classes hegemônicas; nesse sentido, são exemplares os caso dos componentes: Projeto de Vida e Empreendedorismo.

Para Frigotto (2016), a retirada de disciplinas pautada em um discurso de que o Ensino Médio carrega muitas disciplinas mascara o que, de fato, se quer excluir do currículo escolar: as disciplinas de Sociologia, Filosofia, a redução de Geografia e História. Sob o argumento de que o aluno de hoje é “digital e não aguenta uma escola conteudista”, não se leva em conta que o que de verdade os alunos não aguentam mais é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer, o que ficou claro com o movimento de ocupações das escolas por estudantes do Ensino Médio, em resposta à reforma promovida pelo Governo Temer, reivindicando nada mais que condições decentes para estudar.

Segundo Ramos (2016), o discurso de que a escola não é atrativa ao jovem não trata a questão de fundo, que é o fato de as escolas públicas se encontrarem em condições precárias de funcionamento e, portanto, essa escola, mesmo com o melhor dos currículos, não pode ser

atraente porque não oferece todas as condições para a materialização do processo de aprendizagem. Além do mais, o próprio currículo deve sistematizar não só os interesses dos jovens, mas educar esses interesses, independentemente de sua condição social, confrontando-os com suas necessidades formativas e tendo em vista um projeto de sociedade (RAMOS, 2016).

Ao invés da busca pelo suprimento das demandas reais que se apresentam como causa do fracasso escolar, o que se propõe com a Lei n. 13.415/2017 é uma reforma de caráter ideológico neoliberal e reducionista.

Acontece que, além de ser perigoso para a manutenção do status quo dessa sociedade por sua grande potencialidade reflexiva e crítica, as ciências humanas não são consideradas produtivas, no sentido capitalista da expressão, não são vistas como lucrativas e são tratadas como ciências menores, sendo colocada num lugar inferior em relação as ciências exatas, colocadas numa posição superior na hierarquia dos saberes.

Segundo Simões, Dartora, De Deus (2017):

[...] alguns componentes são considerados pelos reformadores como mais importantes. Reforça-se, com isso, algo histórico já presente e discutido no campo educacional: a hierarquização arbitrária e fragmentada dos conhecimentos científicos nos currículos escolares, induzida e fortalecida pelos governos e suas diretrizes (p. 53).

No cenário de um governo claramente aliado aos interesses da iniciativa privada não surpreende que essa subalternização das ciências humanas e a fragmentação curricular seja normatizada numa tentativa de afastar o perigo de jovens bem formados, críticos ao sistema e que não sejam instruídos apenas para o trabalho.

Portanto, a sorrateira retirada dessas disciplinas do currículo enfraquece as ciências humanas em duas vias: a primeira delas diz respeito à formação e à inserção no mercado de trabalho dos professores da área, uma vez que, sem a obrigatoriedade das disciplinas, a necessidade de professores será cada vez menor; a segunda delas retira dos alunos a possibilidade de construir um pensamento crítico sobre a sociedade em que vivem, através de disciplinas como a Filosofia e a Sociologia, indo na direção de sentidos estabelecidos pelo discurso neoliberal, uma vez que, sem essas disciplinas, o currículo se torna tecnicista, aliando o aluno à força de trabalho, ao invés de pensá-los como cidadãos críticos.

Outra medida proposta pela Lei nº 13.415/2017 foi a obrigatoriedade da oferta da Língua Inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental retirando-se a opção de escolha pela comunidade escolar de qual língua estrangeira poderia ser ofertada. No entanto, a

LDB/1996 prevê a oferta de outros idiomas, em caráter opcional, preferencialmente o Espanhol, conforme se depreende do seu § 4º, art. 35-A:

§ 4º 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. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

Ao retirar da comunidade escolar o direito de escolha do idioma estrangeiro a ser ministrado, conforme os interesses dos estudantes e as possibilidades de oferta das escolas, a medida contraria o próprio espírito de flexibilidade curricular da Lei nº 13.415/2017 e da LDB/1996. Além disso, a obrigatoriedade da oferta da Língua Inglesa poderá agravar ainda mais o cenário de déficit no sistema educacional público, especialmente pela carência de formação docente nas localidades mais distantes do país.

É oportuno também ressaltar que, apesar da importância do inglês no cenário internacional, essa opção legislativa desconsidera o contexto cultural latino-americano, ao qual o estado brasileiro está mais ligado, inclusive em virtude da intencionalidade prevista no § único do Art. 4º, da CF/1988 que indica que o Brasil deverá buscar maior integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações. A este respeito, além da análise pedagógico-curricular, há uma intrigante provocação quanto à prioridade do idioma inglês e à imposição cultural e linguística estadunidense. A língua inglesa foi tornada língua de caráter global a partir de uma construção histórica, desde o colonialismo britânico até o imperialismo estadunidense, para na atualidade servir à globalização neoliberal. O idioma aqui é instrumentalizado, serve de ponte para estreitar os laços culturais entre o Brasil e os Estados Unidos da América (EUA).

Compreendemos que a escolha da Língua Inglesa como língua obrigatória no currículo só vem a reforçar o discurso neoliberal presente na lei, conforme aponta Silva (2016, p. 11, grifo da autora):

A proposta neoliberal de educação apresenta a língua inglesa como ferramenta de instrumentalização do indivíduo para “agir no mundo globalizado”. O currículo neoliberal apresenta essa língua como um bem associado ao aumento de oportunidades de atuação em um mercado de trabalho cada vez mais internacionalizado. Saber a língua inglesa significa possuir um bem simbólico, poder dispor de um elemento a mais no *portfólio* de qualidades que tornam empregável o candidato ao trabalho. Prepara-se o profissional para o mundo do trabalho, instrumentaliza-se o indivíduo para que possa agir na sociedade gerando lucros, e o inglês passa a ser nada mais do que um produto a ser vendido.

Segundo a autora, o ensino da língua inglesa, nessa perspectiva, não possui o caráter de ensino de língua atrelado à cultura, mas como forma de potencializar candidatos ao

mercado de trabalho, já que o domínio dessa língua torna, imaginariamente, os sujeitos capazes de “agir no mundo globalizado”. Nesse cenário, a língua inglesa possui uma abordagem mais instrumental, tornando-se produto. Saber inglês traz aptidão aos sujeitos para o mundo do trabalho, deixando de lado o caráter social e humano de ensinar/aprender uma língua estrangeira.

A determinação da Língua Inglesa, nesta Lei, corrobora com aquilo que pode ser formulado a partir da formação discursiva neoliberal. A Lei evidencia um caráter instrumental e utilitarista no ensino, fragmentando a ideia de uma educação integradora que busca, além de conhecimentos “técnicos”, a formação de cidadãos críticos e questionadores, que não sejam apenas força de trabalho, mas possuam formação humanista.

Assim, com a proposta do Novo Ensino Médio, as únicas disciplinas obrigatórias nos três anos do Ensino Médio serão a Língua Portuguesa, a Matemática e a Língua Inglesa, indicando, segundo Gonçalves (2017), um viés de preparação dos estudantes para a realização de provas de desempenho e melhoria dos indicadores nacionais e internacionais de qualidade da educação, atribuindo ao currículo um cunho preparatório, imediatista e pragmático.

Por conseguinte, verificamos, nesta proposta, um estreitamento na formação a ser ofertada no Ensino Médio. Ainda, constata-se que essas alterações alinham o Ensino Médio à proposta defendida pela Unesco, na medida em que se privilegia a Matemática e a língua materna. A BNCC-EM, na medida que torna obrigatório apenas essas disciplinas, deturpa a ideia de formação humana integral e reforça a lógica de fragilização do ensino, implícita na Lei nº 13.415/2017, conforme ressalta o documento do Fórum de Dirigentes de Ensino - FDE/CONIF - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (2018).

Para Apple (2006), o currículo de matemática e ciências da natureza sempre receberam maior subsídio financeiro, enquanto artes e humanidades sempre ficaram a margem. Para uma sociedade focada no capital tais componentes curriculares não apresentam grande “utilidade econômica” (APPLE, 2006, p. 72), e não apresentam, nessa lógica, benefícios a longo prazo.

O discurso científico e técnico tem mais legitimidade (alto status) nas sociedades industriais avançadas do que o discurso ético. [...] Finalmente, os critérios “científicos” de avaliação dariam em “conhecimento”, enquanto os critérios éticos levariam a considerações puramente “subjetivas” (APPLE, 2006, p. 74).

Novamente a lógica capitalista domina a escolha dos conteúdos a serem determinados pelo currículo. Essa escolha não é feita pensando na formação de educandos

éticos e que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, ao contrário, ela se coloca na contramão, é determinada pela lógica do capital.

Dando continuidade na análise da Lei nº 13.415/2017, conforme ressaltamos anteriormente, os currículos do Novo Ensino Médio serão compostos por uma parte comum (formação geral básica), tendo como foco os conhecimentos previstos na BNCC-EM e outra, flexível, constituída pelos itinerários formativos, indissociavelmente.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018), os itinerários formativos são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos em áreas de maior aptidão e interesse e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. De acordo com a BNCC-EM (BRASIL, 2018, p. 471), eles são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes, consistindo, dessa forma, na principal estratégia utilizada pela Lei nº 13.415/2017 para promover o protagonismo juvenil.

Os itinerários formativos terão carga horária de até 1.200 horas e serão organizados a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional. Também podem mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas ou da formação técnica e profissional, no caso dos itinerários integrados, conforme os interesses e necessidades dos estudantes, a relevância para o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Os itinerários terão quatro eixos estruturantes, a saber: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Destaca-se, no texto da Lei nº 13.415/17, a possibilidade de os sistemas de ensino comporem o itinerário formativo integrado, a partir da integração entre componentes da BNCC e os itinerários formativos (art. 36, § 3º).

À primeira vista, o dispositivo sugere a manutenção da forma integrada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio - EPTNM. Entretanto, como o texto legal é caracterizado pela dubiedade, há que se fazer uma interpretação sistêmica, levando-se em conta o seu texto como um todo a fim de buscar as intenções do legislador. Nessa direção, Ferretti (2018) menciona dois pontos que devem ser considerados dentro dessa análise: 1º) a lei não determina que os sistemas de ensino adotem o itinerário integrado, apenas abre essa possibilidade; 2º) há necessidade de se entender o que a lei define por integração e educação integral, pois esses termos aparecem inúmeras vezes nos textos da proposta com sentidos diversos. Segundo o autor:

Na perspectiva da atual redação da LDB, a forma integrada refere-se àquela constante do Decreto 5154/2004, que lhe deu origem, o que restabeleceria a possibilidade da formação unitária e politécnica. Cabe ressaltar que embora o referido decreto tenha enfatizado a integração entre a formação de caráter geral (atribuição precípua do ensino médio) e à formação profissional técnica do mesmo nível [...] a formação unitária não deve ser entendida tão somente nessa perspectiva, conforme assinalado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005). Em outros termos, a perspectiva da formação unitária tendo por base a concepção ontológica do trabalho e este como princípio educativo pode e deve ser posta em prática mesmo que a escola ofereça apenas o ensino médio regular (FERRETTI, 2018, p. 266).

Conforme aponta Ferretti, essa interpretação do termo integração não se harmoniza com a Lei nº 13.415/2017 que, ao instituir os itinerários formativos, separa formação geral da formação técnica profissional. Assim, a estrutura curricular proposta pela reforma, a forma como concebe o conhecimento, a pouca importância que atribui aos saberes escolares (e a relação entre eles) na formação dos estudantes etc. são elementos que evidenciam a existência de uma grande discrepância entre a integração instituída pelo Decreto nº 5.154/2004 e a introduzida nessa nova legislação, de forma que fica um tanto difícil conceber o itinerário formativo integrado.

Compreendemos que restringir os conteúdos disponibilizando-os de maneira fragmentada significa sonegar aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Lino (2017) e Moura e Lima Filho (2017) alertam que essa organização fere o direito à educação básica, da qual o Ensino Médio é parte integrante, “O fatiamento em distintos itinerários ataca a concepção de Ensino Médio como etapa final da educação básica, afrontando a LDB/96 e os princípios constitucionais do direito subjetivo à educação e da universalização da Educação Básica.” (MOURA e LIMA FILHO 2017, p. 121).

Nesse sentido, concordamos com Lino (2017) quando o autor afirma que:

[...] a formação integral, crítica e cidadã, que assegurasse aos alunos o pleno desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, estético, moral e social, com base em princípios éticos e políticos que oportunizem sua emancipação, era a utopia a perseguir no ensino médio, hoje descartada (p. 82).

A Lei nº 13.415/2017 também possibilita que o aluno concluinte do Ensino Médio possa cursar mais de um itinerário, de forma concomitante ou sequencial, caso haja vaga (Art. 36, § 5º). Traz ainda a possibilidade de escolha pelos estudantes da área de conhecimento ou de atuação profissional ao dispor no § 12 do Art. 36 que as escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput do mencionado artigo.

As referidas normativas indicam que a oferta dos itinerários formativos estará condicionada às possibilidades das redes e instituições de ensino. Portanto, quem definirá quais e quantas áreas serão ofertadas nas escolas são os seus respectivos sistemas, redes ou instituições. Em consequência, em vez de conquistar, o jovem perdeu direito, visto que nem todas as áreas do conhecimento estarão garantidas na segunda parte de sua formação.

Apesar da redação da Lei nº 13.415/2017 levar ao equivocado entendimento de que a escolha é realizada pelos estudantes e das propagandas oficiais reafirmarem essa ideia, Costa e Coutinho (2018, p. 16) consideram “a possibilidade de escolha uma cilada porque não foi oferecido às escolas públicas, sobretudo às estaduais, o investimento necessário para a oferta de todos os cinco itinerários”. Desse modo, a escolha do itinerário formativo pelos estudantes irá depender, sobretudo, das condições da escola em ofertá-los.

De acordo com Frigotto e Motta (2017), essa escolha

[...] retroage à Lei nº 5.692/1971, reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados. Não será questão de livre escolha, como propalam os reformadores, mas compulsória, pois será o caminho de cumprir com a carga horária obrigatória e, quando houver, a ampliação do que denomina de escola de tempo integral em condições infra estruturais precarizadas. Nessas condições dadas, cada escola vai ofertar a educação profissional que couber em seu orçamento (p. 368).

Existe também o risco de que a disponibilidade dos itinerários formativos pelos sistemas de ensino obedeça a critérios de diferenciação social, colocando em bairros periféricos e cidades mais pobres opções formativas que direcionem os estudantes para o mercado de trabalho, reproduzindo a já cristalizada ideia de que o que o jovem periférico quer e precisa é sair da escola empregado, que ele não aspira a continuidade dos estudos, reforçando o processo de exclusão pelo qual esse público já passa (LINO, 2017; KRAWCZYK, FERRETTI, 2017; SIMÕES, 2017).

A educação é um direito subjetivo⁵⁶ que em contrapartida exige um dever do Estado em acatar os mandamentos constitucionais e, para além disso, efetivar o direito à educação. Com a reforma do Ensino Médio não há um direito à educação numa perspectiva ampla do conceito. Nas novas políticas educacionais para o Ensino Médio, de caráter neoliberal e utilitarista, a educação é considerada muito mais uma mercadoria do que um direito.

A conquista da educação como um direito humano implica a superação da concepção vigente de educação como mercadoria ou serviço, portanto, garantir o direito à educação não

⁵⁶ O direito subjetivo está dentro de uma situação subjetiva que “é a possibilidade de ser, pretender ou fazer algo, de maneira garantida, nos limites atributivos das regras de direito”. (REALE, 2002, p. 259, grifos do autor).

se limita apenas ao acesso, mas, também, trata do direito à qualidade do ensino, ou segundo Campos (2005), qualidade social do ensino, reconhecendo a educação escolar e o ambiente cultural e comunitário no qual está inserido (HADDAD, 2006).

A reforma traz uma redução da carga horária relativa às antigas disciplinas, hoje competências específicas em função dos itinerários pedagógicos que forneceriam. Reduziu-se, assim, a carga anual horária relativa ao efetivo trabalho em sala de aula oportunizando-se o ensino a distância por meio de sistemas e a atuação como aplicadores da própria BNCC nas escolas, o que precariza o Ensino Médio público ofertado às classes trabalhadoras que tentam exercer seu direito à educação pública e gratuita.

Nesta perspectiva, é assertivo o entendimento de que o direito à educação com essa política é, por todo o exposto, ofertado de forma fragmentada a partir de uma concepção utilitarista porque sua oferta e implementação foram arquitetadas para garantir o cumprimento de interesses de grupos dominantes na sociedade para manutenção do *status quo*. Isso contribui para que ocorra um deslocamento do direito à educação (CF de 1988) para o direito à aprendizagem ampliando a exclusão e empobrecendo a formação da classe trabalhadora.

Diante disso, é preciso ter claro que o direito à aprendizagem não pode ser entendido como sinônimo de direito à educação. No primeiro, o aluno é convertido em unidade de competência. Nesse contexto, a aprendizagem relaciona-se ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades, como “aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser” (UNESCO, 2001, p. 1), que se destinam a “captar os talentos e o potencial de cada pessoa.” (IDEM, p. 1). No segundo, é entendido como aquele a quem deve ser assegurado o direito a uma formação humana intelectual, social e cultural. A perspectiva política e a natureza pública da educação são realçadas na Constituição Federal de 1988, não só pela expressa definição de seus objetivos, como também pela própria estruturação de todo o sistema educacional.

A Constituição Federal de 1988 enuncia o direito à educação como um direito social em seu artigo 6º; dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação.

Em poucas palavras, o tratamento constitucional do direito à educação está intimamente ligado à busca do ideal de igualdade que caracteriza os direitos fundamentais. Os direitos sociais abarcam um sentido de igualdade material que se realiza por meio da atuação estatal dirigida à garantia de padrões mínimos de acesso a bens econômicos, sociais e culturais a quem não conseguiu a eles ter acesso por meios próprios. Em última análise,

representam o oferecimento de condições básicas para que o indivíduo possa efetivamente se utilizar das liberdades que o sistema lhe outorga.

Direito à educação não é direito apenas à disponibilidade e acessibilidade de uma educação qualquer, avaliada por indicadores meramente utilitários e quantitativos. É, por definição, direito a uma bem determinada qualidade de educação.

Importa ressaltar que a satisfação das “necessidades básicas de aprendizagem” era o foco da passagem do século XX para o XXI. Por sua vez, no documento que expressa as diretrizes para a educação no período de 2015 a 2030, o foco está na oferta de “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p. VII). Já o documento da BNCC enfatiza “os direitos de aprendizagem”.

Em nossas análises, entretanto, “os direitos de aprendizagem” consistem em mais uma forma de responsabilização do indivíduo em se aperfeiçoar visando atingir suas metas. Não se trata, portanto, do direito de aprender como um acontecimento singular que se dá de maneiras diferentes para cada um (GALLO, 2012). Trata-se de aproveitar as “oportunidades de aprendizagem ao longo da vida” (UNESCO, 2015, p. VII) para desenvolver as competências que auxiliarão melhor o indivíduo a “viver e trabalhar com dignidade” (UNESCO, 1990, p. 3), a ter “vida produtiva” (UNESCO, 2015, p. 29), a “resolver problemas” (BRASIL, 2017, p. 14) e a ser um “protagonista autônomo de melhores condições de vida” (BRASIL, 2017, p. 14).

Por fim, é importante destacar os efeitos danosos da possibilidade de escolha dos itinerários formativos sobre o processo formativo dos estudantes, sobretudo os da rede pública, que têm a escola como principal (ou único) meio de acesso ao conhecimento e à cultura. De acordo com Cardozo e Lima (2018),

[...] as escolhas restritas das opções formativas irão privar os alunos ao acesso do conhecimento científico que, no atual contexto prima pela interdisciplinaridade (articulação entre duas ou mais áreas do conhecimento) ou transdisciplinaridade (unidade de todas as áreas do conhecimento) e questiona as hierarquias e fragmentações da ciência, aspectos que as DCNEM aprovadas em 2012 buscaram enfrentar, ao proporem a articulação da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas DCNEM. (CARDOZO; LIMA, 2018. p. 13)

Costa e Coutinho (2018, p. 1648) ressaltam que a organização do currículo por meio de itinerários formativos “é uma falácia silenciada pela União e pelos elaboradores da Lei n.

13.415/2017 (BRASIL, 2017b), porque não foi conferido às escolas públicas, sobretudo às estaduais, o investimento necessário para a oferta dos cinco itinerários”.

É importante destacar que as redes públicas de Ensino Médio não apresentam as melhores condições para ofertarem todos os itinerários formativos em cada unidade escolar. Em geral, a estrutura das escolas de Ensino Médio é precária. Apenas 50,9% dispõem de laboratório de ciências, 23,1% não têm quadra de esportes, 88,4% oferecem biblioteca e 33,3% ainda não têm acesso à internet (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

A carência de professores licenciados também representa um obstáculo. Somente 54,9% dos docentes que atuam no Ensino Médio possuem formação superior compatível com todas as disciplinas que lecionam (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). A situação de alguns componentes curriculares ainda é mais grave, como é o caso de Sociologia (25,8%), Artes (39,8%), Física (41,4%) e Filosofia (43,1%). Química (60,6%), apesar de estar um pouco acima da média, também está em situação crítica (INEP/MEC, 2019).

Notadamente, parte significativa das escolas públicas de Ensino Médio estarão impedidas de ofertar os cinco itinerários formativos, por não disporem de condições materiais e de pessoal habilitado. Considerando que as redes e instituições escolares não têm essa obrigação e somando-se ao fato de que a maioria dos municípios brasileiros (53%) tem uma só escola que oferece o Ensino Médio regular (INEP/MEC, 2016), como já destacado, o jovem não terá o direito de escolher a área de seu maior interesse para se aprofundar, para ele restará aquilo que a rede puder e quiser ofertar.

O pressuposto liberal que ampararia a ideia de liberdade de escolha, projeto de vida e protagonismo, ao nosso ver, nasce morto na Lei nº 13.415/2017 porque cada sistema de ensino vai apresentar itinerários cuja combinação é dependente da disponibilidade orçamentária e de recursos materiais e humanos por parte dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017). Uma vez que a oferta de itinerários está condicionada às possibilidades de cada sistema de ensino, é a partir daquilo que cada sistema federado dispuser que o jovem vai acomodar a sua “escolha” ou o seu “projeto de vida”.

Dessa forma, no ponto de partida não existe qualquer alternativa a não ser a acomodação à disponibilidade de recursos, pelo menos para aqueles que dependem da educação pública num contexto de contenção de investimentos públicos – face ao que é posto pela reforma fiscal na Emenda Constitucional nº 095/2016 (BRASIL, 2016), que proíbe por vinte anos o aumento de qualquer cifra para investimento financeiro em políticas sociais.

As classes que puderem arcar com os custos da educação certamente buscarão alternativas. As demais ficarão restritas às opções definidas pelos sistemas de ensino. O sonho

e a vontade de cada sujeito, conforme proclamado, só poderão ser cultivados a partir de condições muito determinadas, inclusive em termos de conteúdo, ao se priorizarem determinados componentes curriculares e se preterirem outros.

No que tange ao itinerário formação técnico-profissional, a Lei nº 13.415/2017 possibilita ao estudante a oportunidade de fazer um curso técnico e/ou cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC's), que têm duração menor e certificam como qualificação para o trabalho. Dessa forma, os alunos matriculados no Ensino Médio regular terão a possibilidade de cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de FIC's ou até mesmo um conjunto de FIC articuladas entre si.

Entendemos que essa previsão legal permite que a formação técnica e profissional seja organizada em etapas e que cada uma delas tenha sua certificação, independente da conclusão de outras, o que revela a intenção de uma formação frágil, aligeirada e que empurre logo esses jovens para o mercado de trabalho. Além disso, pode ocorrer de os sistemas organizarem os itinerários de acordo com a vocação econômica de cada local, o que além de limitar a possibilidade de escolha dos estudantes, aumenta mais ainda a articulação do Ensino Médio com as demandas da economia.

As novas Diretrizes Curriculares (2018) estabelecem, no parágrafo 6º do artigo 15, que os cursos FIC ofertados precisam estar articulados entre si, ou seja, precisam compor a mesma grande área tendo como referência os catálogos nacionais de cursos de educação profissional publicados pelo MEC.

Compreendemos que a oferta de cursos FIC no currículo do Ensino Médio reflete uma concepção de formação restrita, voltada exclusivamente para o saber fazer. Conforme afirmado pelo MEC (BEZERRA FILHO, 2016), do ponto de vista da concepção pedagógica, tais modificações estão apoiadas nos quatro pilares do aprender a aprender⁵⁷. Segundo Duarte (2004), as propostas educacionais centradas no aprender a aprender se caracterizam pela desvalorização da transmissão do conhecimento sistematizado, diluição do papel da escola em exercer essa função, descaracterização do professor enquanto sujeito que detém e socializa conhecimento e pela própria negação do ato de ensinar. Além disso, essa proposição pedagógica tem como base o universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

⁵⁷ Conforme abordado na seção anterior, os quatro pilares da Educação para o século XXI que Jacques Delors (2001) remete à UNESCO, na forma de relatório, compreende o: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

Duarte defende a tese de que a assim chamada pedagogia das competências é integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual o autor chama de pedagogias do "aprender a aprender" (2004).

Philippe Perrenoud, autor e defensor da pedagogia das competências, em uma entrevista à Revista Nova escola afirma que:

A descrição de competências deve partir da análise de situações, da ação, e disso derivar conhecimentos. Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações na quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia-a-dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? (PERRENOUD, 2000).

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas, sim, para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Diante disso, Duarte afirma:

Quando educadores e psicólogos apresentam o "aprender a aprender" como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2001, 38).

Portanto, as pedagogias do aprender a aprender anunciam a formação de um sujeito multitarefa, capaz de atuar em diversas atividades ao longo da vida, o que também é prometido pelos avalistas da reforma. Entretanto, ao subtrair da formação conhecimentos imprescindíveis para se compreender os processos de trabalho em sua complexidade, destituem-se desses sujeitos ferramentas teórico-práticas demandadas nas atividades laborais, inclusive na sua própria área de especialização. Deste modo, não se deve confundir tal perspectiva com uma formação politécnica.

Para Kuenzer (2017), a formação multitarefa, que é reforçada pela reforma, responde às formas precarizadas de trabalho que temos na atualidade. A autora também destaca que

[...] para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda (KUENZER, 2017, p. 340-341).

A Lei nº 13.415/2017 acrescentou, ao Art. 36 da LDB/1996, disposições específicas sobre o itinerário de formação técnica e profissional, dentre as quais, destacam-se:

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de **formação com ênfase técnica e profissional** considerará:

I - a **inclusão de vivências práticas de trabalho** no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de **concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho**, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino (BRASIL, 1996). (Grifos nossos).

A partir da análise dos referidos dispositivos, constatamos que a lei atual possibilitou que, a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação técnica e profissional considere a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho e a oferta de formação profissional em parcerias com outras instituições escolares ou estabelecimentos empresariais⁴⁷. Visando oferecer ao mercado de trabalho mão de obra barata, mesmo antes do término da educação básica, criam-se dispositivos para fragmentar ainda mais o currículo do Ensino Médio e suplantam a ideia de educação, pois antecipa a profissionalização para o seu âmago. Não é difícil depreender que outra pretensão dos defensores de tal proposta seja retornar à elitização da formação universitária tendo em vista que a profissionalização técnico-profissional será antecipada para o nível básico de formação acadêmica.

Inferimos, também, que as vivências práticas de trabalho no setor produtivo deverão ser regulamentadas pela lei de estágios, considerando que a inexistência de vínculos empregatícios é bastante vantajosa para as empresas. Ademais, conforme já ressaltado, o itinerário formação técnico e profissional poderá ser realizado através de cursos técnicos (habilitação profissional técnica de nível médio) ou com a "concessão de certificados

intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017) através de cursos de qualificação profissional técnica de nível médio.

De acordo com Gonçalves (2017), ao flexibilizar o currículo, estabelecendo a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos, a reforma abriu espaço para a atuação de empresas privadas de ensino profissional no ensino público. A referida autora destaca os interesses econômicos que respaldaram a reforma do Ensino Médio, ao afirmar que os seus principais defensores [...] são grupos de empresários que têm interesses contemplados na proposta do governo (GONÇALVES, 2017, p. 142-143) e que, certamente, integram ao MTPE.

Araújo (2019, p. 55-56) identifica como principais interlocutores da reforma o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que defende flexibilizar a contratação de professores licenciados, e o Movimento Todos pela Educação, ao direcionar o currículo para a formação das personalidades produtivas e estimular o mercado de serviços educacionais para uma atuação cada vez maior nessa etapa da educação básica.

Outra novidade apresentada pela Lei nº 13.415/2017 se refere à possibilidade de convênios entre os sistemas de ensino e instituições de educação à distância para que estas ofertem a formação nos novos itinerários formativos do Ensino Médio. Nesse caso, os sistemas não dispoem de condições objetivas, como laboratórios, professores formados na área e materiais didáticos para o oferecimento do ensino em algum itinerário formativo, ou mesmo por conveniência, poderão delegar a estes não-estatais essa tarefa. Conforme regulamenta o parágrafo abaixo do artigo 36:

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017, p. 2).

Assim, a lei atual prevê o uso da educação a distância para a oferta do Ensino Médio, estabelecendo como exigência o notório reconhecimento das instituições, o que ensejou a

aprovação do Decreto nº 9.057/2017, tendo como objetivo regulamentar a oferta de cursos na modalidade à distância na educação básica.

A partir de então, passou a vigorar a possibilidade de oferta de 40% da carga horária de formação no Ensino Médio a distância, contribuindo para a precarização das condições estruturais e pedagógicas desta etapa de ensino e para a desqualificação da formação dos estudantes da rede pública de ensino.

Cabe ressaltar que o estabelecimento de convênios com instituições de ensino a distância também abre precedentes para o setor privado assumir a oferta do Ensino Médio para os alunos da escola pública.

Destacamos, nesse bojo, a aprovação da PEC nº 55 (BRASIL, 2016) transformada em Emenda Constitucional nº 095, em dezembro de 2016. Essa Emenda estabeleceu alterações no regime fiscal do país, congelando o investimento público em áreas sociais por um período de vinte anos. Relacionando-a ao projeto de reforma do Ensino Médio, Motta e Frigotto (2017), consideram que há em curso uma abertura para privatização dessa etapa de ensino, haja vista a inviabilização de recursos para a estruturação das mudanças dirigidas às escolas de Ensino Médio não profissional (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 também inovou negativamente ao instituir no Art. 61 da LDB/1996 duas novas categorias de profissionais da educação básica, a saber: a) profissionais com notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino, para atuar, exclusivamente na formação técnica e profissional, ministrando conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada e; b) profissionais graduados com complementação pedagógica.

Ocorre que a previsão de profissional com notório saber para lecionar na educação profissional e técnica afronta a meta 15 do Plano Nacional de Educação, que exige de todos os professores da educação básica formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (BRASIL, 2014).

Apesar de o PNE (2014-2024) preceituar que na formação docente para educação profissional se valorize a experiência prática, impõe a sua realização por meio da oferta de cursos voltados à complementação e à certificação didático-pedagógica de profissionais experientes (estratégia 15.13). Desse modo, a prática não é considerada, pelo PNE, um requisito suficiente, mas complementar para o exercício da docência especificamente na educação profissional.

A Lei nº 13.415, no entanto, permite que qualquer profissional, independentemente de seu nível ou grau de formação que comprovar o domínio técnico da profissão a que se destina a habilitação profissional, poderá dar aula em cursos técnicos de nível médio. Entretanto, as diretrizes utilizadas para a comprovação desses saberes não foram estabelecidas pela referida lei.

Neste sentido, consideramos que a abertura à profissionais sem formação específica para atuar na docência dos conteúdos escolares da parte profissionalizante, apenas com notório saber, desconsidera toda a luta sobre a necessidade de se implantar políticas de governo para que a docência seja exercida por profissionais devidamente formados para tal.

A complementação pedagógica, por sua vez, está em consonância com o art. 14 da Resolução nº 02 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2015 que prevê cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, porém apenas em caráter emergencial e provisório, ressalva que não foi feita pela Lei 13.415/2017. Mas está em consonância com a Resolução CNE/CP n. 1, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019) para a formação de professores.

Art. 21. No caso de graduados não licenciados, a habilitação para o magistério se dará no curso destinado à Formação Pedagógica, que deve ser realizado com carga horária básica de 760 (setecentas e sessenta) horas com a forma e a seguinte distribuição:

I - Grupo I: 360 (trezentas e sessenta) horas para o desenvolvimento das competências profissionais integradas às três dimensões constantes da BNC-Formação, instituída por esta Resolução.

II - Grupo II: 400 (quatrocentas) horas para a prática pedagógica na área ou no componente curricular.

Parágrafo único. O curso de formação pedagógica para graduados não licenciados poderá ser ofertado por instituição de Educação Superior desde que ministre curso de licenciatura reconhecido e com avaliação satisfatória pelo MEC na habilitação pretendida, sendo dispensada a emissão de novos atos autorizativos.

Por óbvio, nesse cenário, o setor educacional passou a sofrer muitas mudanças, rapidamente implementadas pelos novos ocupantes do MEC, dada à urgência do grupo de poder em ascensão em obter o controle de tão importante e complexa atividade como a da formação dos docentes para a educação básica no país.

Finalmente, cabe destacar que a Resolução CNE/CP nº 1, de 20 de dezembro de 2019, estabelece em seu Parágrafo único que “as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior de professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. A BNCC, portanto, determinada pela agenda global da manutenção do capitalismo, passou a conduzir e

a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica.

Diante do exposto, fica evidenciado que a flexibilização curricular tal como proposta pela atual reforma resultará na dicotomização entre a educação profissional e as trajetórias formativas em linguagens, matemáticas, ciências da natureza e humanas, reforçando a ideia de separação entre teoria e prática e fortalecendo o histórico dualismo educacional. Nesse sentido, a reforma em análise rompe com as DCNs (2012), que defendem a integração dos currículos escolares de base geral e profissionalizante.

Araújo (2019) critica essa estratégia de flexibilização curricular, alegando que ela, ao separar os estudantes em diferentes itinerários e com diferentes bases de conhecimentos escolares, aprofunda as desigualdades, além de promover uma maior diferenciação (desigualdade) entre as escolas. Compreendemos que a reforma ao instituir processos de formação diferenciados, consolida a desigualdade.

Dessa forma, apesar da argumentação do governo federal de que essa medida buscaria atender aos projetos de vida dos jovens, ao proporcionar uma organização curricular que admite vários percursos, o itinerário cursado poderá reduzir as chances de ingresso em cursos universitários de áreas diferentes daquela cursada pelo aluno no Ensino Médio, limitando ou dificultando possíveis redirecionamentos nos estudos ou na carreira profissional.

Para Araújo (2019), ao invés de democratizar o acesso à escola e considerar a diversidade de interesses dos jovens, a medida visa propor itinerários que reproduzam a força de trabalho diversamente, conforme as exigências da divisão sócio técnica do trabalho, nos seus diferentes cargos e empregos.

Ademais, é necessário considerar os limites da infraestrutura das escolas, em termos de material, equipamentos e docentes. Como é sabido, a estrutura física dos estabelecimentos públicos de Ensino Médio, em sua maioria, não possui condições adequadas – tais como bibliotecas com diversificados e atraentes acervos –, salas de informática com expressivo número de computadores com acessos à internet através de banda larga, além de laboratórios de Física, Química e Biologia equipados com artefatos pertinentes, de modo que é difícil imaginar que tenham condições de implantar as alterações propostas no artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Considerado as diferenças de condições para implementação dos itinerários formativos em cada região, teremos dois projetos de educação: em regiões pobres itinerários reduzidos; enquanto em regiões ricas uma oferta ampla e diversificada, conforme destaca

Darc (2019), Diretora Executiva da CNTE e coordenadora da Secretaria de Política Educacional (Sinpro-DF).

Nesse sentido, compreendemos que, diferentemente da ideia de formação humana integral apregoada pela atual reforma, o currículo do “Novo Ensino Médio” ensejará uma formação pragmática e reducionista voltada para adaptação dos jovens das classes trabalhadoras às demandas do mercado.

Diante do exposto até o momento, é possível afirmar que a presente reforma tem como centralidade implementar mudanças que visam, fundamentalmente, acentuar tendências já em curso no âmbito pedagógico e da gestão escolar.

No caso da gestão, ao permitir que itinerários formativos sejam ofertados por outras entidades (art. 36, § 8º da LDB), que parte do currículo possa ser cursado em instituições de educação à distância conveniadas (art. 36, § 11º da LDB), ao regulamentar a contratação de professores com notório saber (art. 61, inciso IV da LDB), ao fragmentar e flexibilizar o currículo e reduzir o número de componentes obrigatórios (art. 36 da LDB) criam-se condições ainda mais favoráveis para que os processos privatizantes se potencializem.

A atual reforma educacional para o Ensino Médio atende a um modelo excludente e limitado de oferta escolar voltado para a privatização e terceirização do Ensino Médio, através de Parcerias Público-Privadas (PPP), onde o Estado se desresponsabiliza em ofertar a maior parte do currículo escolar. Com isso, o direito constitucional à educação básica é rebaixado drástica e perigosamente, atendendo a interesses exclusivos do mercado.

No âmbito pedagógico, promove-se um esvaziamento do currículo, estreitando a formação dos jovens, imprimindo-lhe um caráter ainda mais utilitário e pragmático, além de antecipar a especialização, concorrendo, portanto, para uma formação unilateral radicalizada.

A nova organização curricular no Ensino Médio, promove a flexibilização do currículo e da formação da juventude, busca atender essas demandas da base material do atual regime de acumulação, alinhando-se ao projeto pedagógico hegemônico de globalização da educação.

Em síntese, para tentar impor e viabilizar a PEC nº 241/55 e para evitar a colisão legal explícita com outros dispositivos que ainda garantem direitos sociais, o governo, importando-se apenas com setores dominantes e de forma articulada com a mídia e segmentos políticos reacionários, editou a medida provisória nº 746/2016, promovendo alterações de fundo no Ensino Médio. Tal dispositivo teve seu conteúdo preservado na Lei nº 13.415/2017, que efetivou a reforma e que pretende esvaziar o currículo escolar corroendo os conteúdos obrigatórios dessa etapa de ensino.

Assim como no Governo FHC, que tornou obrigatório apenas o ensino fundamental, restringindo a destinação de recursos a essa etapa de ensino, o Governo Temer, sob o pretexto de permitir ao jovem escolher o que quer aprender, nega um conjunto de conhecimentos que, ao mesmo tempo, estrutura o direito à educação básica e possibilita o acesso ao ensino superior.

Não por acaso, o governo atual utiliza o recurso autoritário de uma medida provisória como forma de impedir que a sociedade discuta e resista ao projeto privatista que pretende desconstruir a função social do Ensino Médio e da BNCC. Tal medida desestrutura os alicerces e os fundamentos temporais e epistemológicos que ao longo da história estabeleceram, ainda que precariamente, um currículo igual para todos, induzindo à conformação de uma escola para ricos e outra para pobres (FRIGOTTO, 2016) e sepultando a possibilidade da educação na perspectiva integral e unitária.

Quanto à flexibilidade de escolha do currículo preconizada nos argumentos da atual gestão do MEC, cabem várias inferências, pois a lei não garante que o aluno poderá cursar a área que desejar no Ensino Médio, ficando isso a cargo do sistema de ensino. Em se tratando da rede privada, as escolas provavelmente ofertarão um portfólio completo, para satisfazer a sua clientela pagante. Em contrapartida, para quem não pode pagar pelo menu formativo disponível na rede particular, restará o mais precário ou aquilo que julgar menos difícil de cursar.

Desse modo, em que pesem os discursos que se contrapõem a essa visão, ganha força um processo de corrosão das bases temporais, epistemológicas e disciplinares do direito ao Ensino Médio. Tal movimento se delineia na reforma do currículo do Ensino Médio, que, ao produzir a flexibilização, a desobrigação e a desestruturação do conjunto dos conteúdos escolares, aponta para o esvaziamento da garantia da oferta de saberes escolares, o que pode resultar no aprofundamento da dualidade estrutural e educacional da sociedade brasileira.

Articulada com organismos internacionais, setores privados da educação e sem condição de responder – sobretudo após a PEC nº 241/55, às necessidades financeiras dos sistemas estaduais de ensino, precariza a profissão docente, tornando cada vez mais frágeis os processos de seleção e de remuneração dos professores, com vistas à destituição do direito à educação no Brasil.

4 POLÍTICA E GESTÃO CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO TOCANTINS E MUNICÍPIO DE LAGOA DA CONFUSÃO: CONCEPÇÃO E REPERCUSSÕES FORMATIVAS EM CURSO

O objetivo deste capítulo é explicitar as repercussões da política e gestão curricular para o Ensino Médio no estado do Tocantins e Município de Lagoa da Confusão, destacando um breve panorama da rede de ensino e das principais mudanças ocorridas na organização e no currículo do Ensino Médio em nível estadual, bem como a sua relação com as políticas nacionais e com o contexto macroestrutural em que a educação se encontra.

Ressaltamos a implementação desta política no Colégio Estadual Lagoa da Confusão. Desse modo, este capítulo aborda as mudanças e orientações propostas por esse projeto e como a escola selecionada para a pesquisa se organizou frente a essa mudança.

Assim sendo, para atingir o objetivo proposto, este capítulo está organizado em quatro tópicos: o primeiro apresenta o estado do Tocantins e o município de Lagoa da Confusão; o segundo traz breves apontamentos sobre a organização da rede estadual de educação; o terceiro aborda o novo documento preliminar curricular para o Ensino Médio do estado do Tocantins; e o quarto explicita o plano de implementação do novo Ensino Médio no Colégio Estadual Lagoa da Confusão.

Para a construção deste capítulo foram consultados textos legais, resoluções da SEDUC-TO, leis, decretos, programas e projetos, PEE-TO (2015-2025), Proposta Curricular para o Ensino Médio do Tocantins 2009, DCT-EM ⁵⁸de 2022 (versão preliminar). Ressaltamos que o foco desta pesquisa é analisar a concepção de política/gestão curricular do Ensino Médio que fundamenta a reforma educacional pós 2016, situada no contexto da educação brasileira norteada pela LDB 9394/1996. Julgamos que este capítulo é pertinente, uma vez que compreende a forma como as mudanças prescritas para o Ensino Médio em âmbito nacional repercutem no estado do Tocantins e em municípios pequenos como Lagoa da Confusão.

⁵⁸Nesta pesquisa realizamos uma análise do Documento Curricular preliminar para o Ensino Médio do estado do Tocantins que foi elaborado pela SEDUC-TO, em 2021, e enviado para o Conselho Estadual de Educação onde foi aprovado e aguardava homologação. Ressaltamos que a mencionada homologação ocorreu no dia 21 de junho de 2022 por meio da Resolução nº 108 (CEE/TO, 2022) e que o conteúdo do documento homologado se manteve o mesmo do documento preliminar.

4.1 Aspectos históricos, geográficos do estado do Tocantins e do município de Lagoa da Confusão

Objetivamos neste tópico trazer dados e informações de um *locus* específico, o estado do Tocantins e o município de Lagoa da Confusão. O estado do Tocantins possui singularidades tanto no que tange a sua formação histórica, quanto a sua localização geográfica e demarcação territorial. Dessa forma, para entender algumas particularidades dessa região, faz-se oportuno trazer dados de sua constituição que possui nuances que elucidam a atual situação do ensino nesse espaço.

Localizado na região Norte do país e sendo o mais novo Estado da Federação, o processo de criação do estado do Tocantins percorreu um longo trajeto, que envolve os antecedentes econômicos, políticos e estratégicos do povoamento do território nacional. Antes pertencente à área que integrava o Estado de Goiás, o seu processo de criação teve início com o descontentamento de mineradores ainda no período áureo da mineração no Brasil em relação aos altos tributos taxados à região norte pela então Capitania de Goiás (CARVALHO, 2004; NASCIMENTO, 2008). Assim, a história da sua criação perpassa os períodos da extração do ouro, agropecuária, navegação, extração de cristal de rocha, construção da rodovia Belém-Brasília (BR 153), entre outros.

Em 1987 iniciam-se as ações com vistas a criar o Estado por meio do Comitê Pró-Tocantins. A primeira vitória pró criação do Tocantins ocorreu em 29 de junho de 1988 com a Emenda nº ES 20.793-8, por meio do destaque 0001. A consagração do Estado veio com a promulgação da Constituição Federal do país, em 05 de outubro de 1988, no artigo 13 do capítulo referente ao Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (CARVALHO, 2004; NASCIMENTO, 2008).

Para Duarte et al (2010), o processo de urbanização ocorreu de forma heterogênea no Tocantins privilegiando as cidades localizadas ao longo da Rodovia BR-53, principalmente na margem esquerda do rio Tocantins, cidades estas, que em função do desenvolvimento trazido pela rodovia, sofreram intensas transformações sócio espaciais. A rodovia Belém-Brasília também assume um papel de suma importância para a agropecuária sendo a principal via de escoamento da produção, o que dinamiza ainda mais essa atividade. O “Tocantins é filho da Belém-Brasília”. Com esta afirmação Teixeira Neto (2005, p. 79), expressa o valor incomparável da rodovia na formação territorial do estado do Tocantins.

Neste contexto, muitos projetos, planos e vidas foram renovados no antigo Norte de Goiás com a iniciativa da criação do novo estado, configurando-se em meio ao vigoroso

processo de democratização do país numa nova esperança para milhares de pessoas esquecidas e sem assistência básica necessária: saúde, educação, transporte, lazer e qualidade de vida, dentre muitos outros aspectos.

Essa mudança na rotina das pessoas do próprio estado, de várias partes do Brasil e até mesmo do mundo em busca do novo, foi e, mesmo depois de décadas, ainda é reflexo de transformações locais e regionais. Isso tem permitido diferentes olhares que se estendem até os dias de hoje em fenômenos como a imigração, a migração, o crescimento populacional, as ocupações planejadas e desordenadas que ainda provocam vazios urbanos e rurais, as especulações imobiliárias, entre várias outras movimentações que fizeram e fazem parte da constituição do Tocantins (NASCIMENTO, 2009).

De acordo com o IBGE⁵⁹ o Estado do Tocantins é constituído por 139 (cento e trinta e nove) municípios; possui uma área de 277.720,567 km², representando 3,26% da área total do Brasil e ocupando a décima extensão territorial, além de fazer parte da Amazônia Legal. O Tocantins possui uma população estimada em 1.607.363 (um milhão seiscentos e sete mil trezentos sessenta três) habitantes (censo 2021) e densidade demográfica de 4,98 habitantes/km². Quanto ao rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* da população, este é estimado em R\$ 1.060 (Hum mil e sessenta reais) no ano de 2020. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), em 2010, era de 0,699 ocupando a 14^a posição em comparação aos outros estados brasileiros. (IBGE, 2010).

Economicamente, o Estado do Tocantins tem a pecuária como a atividade mais produtiva, seguida pela produção de grãos como a soja, o arroz e o milho, com destaque, também, para os minérios e a silvicultura. A maior parte é transportada pela ferrovia Norte-Sul, que está parcialmente construída, e tem o Porto de Itaqui, em São Luís do Maranhão, como um dos pontos de escoamento final dos produtos. Ainda conforme o IBGE, houve um crescimento de 5,2 do PIB Estadual, em 2021, e o setor agropecuário foi o responsável por esse crescimento (SEPLAN, 2021).

É importante trazer também um pouco da história⁶⁰ do município de Lagoa da Confusão, locus da presente pesquisa. A história de Lagoa da Confusão se inicia em 1933, com a chegada das primeiras famílias, que se afixaram ao redor do lago e a primeira visão que tiveram foi de uma imensa lagoa azul, protegida por serras e pântanos. Contudo, essas famílias enfrentaram dificuldades para chegar até a lagoa, gerando muita confusão, o que deu origem ao nome do povoado e, posteriormente, do município. Na década de 1950 são

⁵⁹ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/to/panorama>. Acesso em 03 de fev. 2022.

⁶⁰ <https://www.lagoadaconfusao.to.gov.br>.

descobertas jazidas de calcário na área do atual município, consolidando, então, o povoamento. A emancipação política de Lagoa da Confusão ocorreu após a realização de um plebiscito, em 10 de fevereiro de 1991, desmembrando-se, então, de Cristalândia e sendo oficialmente criada pela Lei estadual nº 251, de 20 de fevereiro de 1991.

O município de Lagoa da Confusão está localizado a 220 km da capital Palmas. É o portal de entrada da maior ilha fluvial do mundo, a Ilha do Bananal, e do Parque Nacional do Araguaia, primeiro parque ambiental a ser criado no Brasil. Possui belezas e ecossistemas incomparáveis envolvendo o: Ecótono Cerrado, Mata e Pantanal. O município é o maior produtor de arroz irrigado do estado do Tocantins, com área plantada de aproximadamente 50.000 hectares no período das chuvas (novembro a março), e plantio de 40.000 no período de inverno. O município produz soja, arroz, feijão, milho, melancia, produtos estes vendidos no mercado nacional e internacional e está entre os 10 maiores PIB do estado (SEPLAN, 2021).

Lagoa da Confusão tem uma população estimada em 13.989 (treze mil novecentos e oitenta nove) habitantes (IBGE, 2021) e densidade demográfica de 0,97 habitantes/km². O município em questão possui rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* da população estimado em dois (2) salários mínimos (IBGE, 2019). Os dados socioeconômicos relativos ao município de Lagoa da Confusão evidenciam uma contradição que nos leva a questionar: por que o referido município está entre os 10 maiores PIB do estado e possui uma renda mensal *per capita* estimada em dois salários mínimos?

Podemos depreender do exposto que há concentração da maior parte da renda do município em poder de poucos, persistindo uma intensa e profunda desigualdade social e econômica, o que indica que a maior parte da renda está em poder da classe dominante. Ou seja, não é um município pobre, mais um município com muitos pobres.

Contudo, podemos afirmar que este é um dado importante pois ajuda na caracterização dos jovens, público do Ensino Médio da rede estadual de educação do município. Jovens pobres, que necessitam cedo do trabalho para a sua manutenção.

Realizada a apresentação do estado do Tocantins e do município de Lagoa da Confusão, o próximo tópico trará os aspectos gerais da rede estadual de educação no estado do Tocantins.

4.2 Breves apontamentos sobre o Ensino Médio no sistema estadual de ensino do Tocantins

Segundo a SEDUC-TO⁶¹, o Sistema Estadual de Ensino do Tocantins dispõe de 294 colégios estaduais que ofertam o Ensino Médio, com uma equipe formada por 4.452 professores que atendem mais de 63 mil estudantes com o Ensino Médio regular, profissionalizante e Educação de Jovens e Adultos, terceiro segmento. O número de alunos matriculados na Rede Estadual de Ensino do Tocantins, de acordo dados no Sistema de Gerenciamento Escolar-SGE⁶², corresponde a 148.977 alunos matriculados no ano de 2022. De acordo com o IBGE, o número de matrículas, em 2020, no Ensino Médio no estado do Tocantins foi de 66.186 (sessenta e seis mil cento e oitenta e seis) matrículas distribuídas da seguinte forma: 5% na rede federal, 6% na rede privada e 89% na rede estadual.

A SEDUC-TO se organiza por meio de uma estrutura dividida em uma gestão regionalizada, distribuída em 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE), hoje chamadas de Diretoria Regional de Educação, Juventude e Esportes (DREJE). Localizadas em municípios-polo, as DREJE foram criadas em 17 de outubro de 1991 pela Lei nº 308, que em seu Art. 13 dispõe sobre a estrutura Organizacional do Poder Executivo Estadual e dá outras providências. Como parte da estrutura da Secretaria da Educação, tais diretorias têm como objetivo exercer ações de supervisão, manutenção, organização do sistema, orientação, cooperação, articulação e integração entre o estado e os municípios, uma vez que cada DREJE é responsável por escolas da Rede Estadual de diferentes municípios que as integram, tudo isso em conformidade com as diretrizes educacionais propostas pela SEDUC-TO e pelo MEC (TOCANTINS, 1991).

A estrutura das DREJE's se divide em áreas-fim com funções: pedagógico-educacional e as de natureza administrativo-financeira. Neste sentido, ela exerce, basicamente, papel mediador entre a Secretaria da Educação e as escolas, haja vista que estas não são autorizadas a dialogar diretamente com a SEDUC-TO. Assim, as políticas educacionais desenvolvidas em todas as Diretorias Regionais de Ensino refletem, prioritariamente, o que é estabelecido pela SEDUC-TO no que se refere às ações voltadas para a educação, com pouca ou nenhuma variação (TOCANTINS, 1991).

A Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Paraíso do Tocantins possui sua sede administrativa e pedagógica neste mesmo município. Ela é responsável por assessorar e supervisionar o município de Lagoa da Confusão e os municípios de Abreulândia,

⁶¹ www.seduc.to.gov.br.

⁶² www.sge.to.gov.br. acesso em 06 de abril de 2022

Araguacema, Barrolândia, Caseara, Chapada de Areia, Cristalândia, Divinópolis, Marianópolis, Monte Santo, Nova Rosalândia, Paraíso do Tocantins, Pium e Pugmil.

A gestão das unidades escolares da rede estadual acontece em consonância com o Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada (CARVALHO, 2009), hoje Escola Comunitária de Gestão Compartilhada. O referido Programa é respaldado pela Lei nº 1.616 – de 13 de outubro de 2005 –, que em seu Art. 1º dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, consignados no orçamento do Estado para sua execução. De acordo com a SEDUC-TO, o Programa em questão é uma das principais ações de política de educação do governo do Tocantins. Segundo o documento que sintetiza suas diretrizes, este tem por objetivo promover a democratização das escolas com autonomia pedagógica e administrativa e a descentralização dos recursos, com efetiva participação da comunidade. (SEDUC-TO, 2007).

Quanto ao Ideb do Ensino Médio do estado do Tocantins, este pode ser observado na tabela a seguir.

Tabela 01 - Ideb observado e metas projetadas do Ensino Médio em Tocantins no período de 2007 a 2021

Estado	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	Ano	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
Tocantins	2.9	3.1	3.3	3.5	3.2	3.3	3.7	3.9	2.9	3.0	3.2	3.4	3.8	4.2	4.5	4.7

Fonte: Inep (2021).

Percebemos, a partir dos dados expostos na tabela 01 que o Ideb do estado do Tocantins está estagnado desde 2013, sem alcançar as metas projetadas para os anos de 2013, 2015, 2017 e 2019. Os dados deste indicador evidenciam como o Ensino Médio é o nível de ensino que apresenta os menores índices dentro da educação básica, além de apresentar, também, as menores taxas de aprovação e ser o que menos cresceu nos últimos anos.

De acordo com anuário de educação básica no Tocantins (2020), 29,7% dos alunos da rede pública terminam o Ensino Fundamental com aprendizagem adequada em Língua Portuguesa. No Ensino Médio, são 23,6%. Além disso, 55 de cada 100 jovens do estado concluem o Ensino Médio até os 19 anos.

Outro ponto relevante a mencionar sobre as políticas educacionais estaduais é o Plano Estadual de Educação do Estado do Tocantins (PEE -2015-2025)⁶³, aprovado em julho de 2015, por meio da Lei nº 2.977/2015. O PEE tem por objetivo conduzir as políticas públicas

⁶³ O PEE-TO não é o foco desta pesquisa, um estudo mais detalhado encontra-se em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/55663/33070>. Acesso 05 de abril de 2022.

em educação de acordo com as necessidades apontadas pela realidade do estado do Tocantins. Busca estabelecer prioridades, diretrizes, objetivos e metas básicas que contribuam para o avanço da qualidade da educação e traz em seu escopo princípios e diretrizes que o orientam. O Art. 2º da Lei supramencionada estabelece as diretrizes do PEE/TO:

- I-erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - promoção da melhoria da educação com qualidade na formação integral e humanizada;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, consolidada na efetividade da autonomia administrativa, financeira e pedagógica;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado;
- VIII - garantia de recursos públicos em educação com proporção que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos profissionais da educação, com garantia de condições de trabalho;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;
- XI - fortalecimento do regime de colaboração interfederativo, com definições equilibradas na repartição das responsabilidades e corresponsabilidades;
- XII - o reconhecimento da precedência da família na educação escolar até o término do ensino médio, fortalecendo e tornando efetiva a participação dos pais/mães nas políticas pedagógicas que tratem do assunto. (TOCANTINS, 2015, p. 9).

O Plano Estadual de Educação complementa o Plano Nacional de Educação (PNE) e contempla todas as metas previstas neste. Observamos profundas semelhanças entre as proposições da Lei 13.005/2015 -PNE e a Lei nº 2.977/2015 -PEE/TO.

O PNE/2014 é uma política educacional pública, quando aprovado em lei e “é um instrumento de planejamento que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas voltadas para a educação” (MORAIS; HENRIQUE, 2017, p. 265). Assim, é importante frisar que o Estado, como ente que assegura jurídica e politicamente as condições de exploração e reprodução das relações capitalistas é o mesmo que se emprega na elaboração das políticas públicas transcritas nos planos educacionais ao longo da história da educação no Brasil.

Antes de passarmos para a análise do novo Documento Curricular para o Ensino Médio do Tocantins, abordaremos alguns pontos do documento intitulado Proposta Curricular do Ensino Médio publicado pela Secretaria de Educação do Tocantins, em 2009 (TOCANTINS/SEDUC, 2007/2009), que esteve vigente até o ano de 2021.

A Proposta Curricular do Ensino Médio do estado do Tocantins teve como base legal a LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL/PCN, 1998). Buscou contextualizar os conhecimentos a serem ensinados com um olhar para a

realidade do estado do Tocantins, recortando da LDB as finalidades da educação referentes ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos, à preparação para o trabalho e a cidadania e apreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos.

A proposta curricular para o Ensino Médio do Tocantins homologada em 2009 orienta o currículo para o desenvolvimento de competências, e, no próprio texto, trata dos conflitos que surgem devido a esta abordagem. Com isso, é feita uma explanação aprofundada buscando esclarecer qual a real intenção da proposta. Nesse sentido, a proposta curricular apresenta uma justificativa a fim de esclarecer o que seriam tais competências.

[...] A competência é a capacidade que as pessoas desenvolvem de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores, construídos por intermédio de sua vivência e por meio dos conhecimentos construídos na escola. Esta articulação e relação se constroem a partir das necessidades da vida diária, das emoções e do enfrentamento das situações desafiadoras com as quais temos que dialogar. (TOCANTINS/ SEDUC, 2007, p. 23).

A proposta curricular para o Ensino Médio do Tocantins, vigente até o ano passado, orientava o currículo para o desenvolvimento de competências e estava de acordo com as finalidades da educação básica expressas no inciso II do art. 35 da LDB/96 quanto à preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1996). Trata-se de uma orientação que assume em sua estrutura as competências e habilidades a serem desenvolvidas e que ao optar pela finalidade de educar para o desenvolvimento de competências técnico-instrumentais reforça a perspectiva da educação para o trabalho.

Portanto, a proposta curricular para o Ensino Médio do Tocantins acompanhou a tendência das políticas públicas vigentes e buscou a adequação do currículo às reformas educacionais empreendidas durante as décadas de 1990 e 2000 no Brasil, enfatizando a valorização das competências e habilidades na construção e na escolha como padrão de produção curricular.

No próximo tópico abordaremos o documento preliminar curricular para o Ensino Médio do estado do Tocantins, elaborado sob a orientação da reforma do Ensino Médio de 2016, que já foi aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e aguarda sua homologação. O documento em questão já foi distribuído para toda rede estadual de educação e está vigente desde o início do ano letivo de 2022.

4.3 Análise do documento preliminar curricular para o Ensino Médio do estado do Tocantins: a reestruturação curricular

O desafio de implementar o Novo Ensino Médio está posto para todas as unidades escolares que ofertam essa etapa de ensino no território tocantinense e que em atendimento à legislação vigente o promoverá, gradativamente, na rede estadual. De acordo com a SEDUC-TO (2022), amparado pela Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021 (BRASIL, 2021), que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, em 2022 será implementado para as 1ª séries do Ensino Médio; em 2023 para as 1ª e 2ª séries e, em 2024 em todos os anos do Ensino Médio.

No estado do Tocantins, lócus da pesquisa, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação (2021), devido à crise sanitária ocasionada pela Pandemia da Covid-19, a implementação do novo Ensino Médio acabou atrasando em função de outras agendas consideradas mais urgentes pela SEDUC, como o retorno e replanejamento das aulas.

Neste tópico, realizaremos uma análise do novo Documento Curricular para o Ensino Médio do estado do Tocantins, que foi elaborado pela SEDUC-TO (2021) e enviado para o Conselho Estadual de Educação e aguarda homologação. A mudança curricular propõe uma reestruturação na etapa do Ensino Médio e segue as mudanças educacionais vigentes no país. Essa nova organização curricular está fundamentada na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, etapa Ensino Médio que incide na oferta de diferentes Itinerários Formativos com foco em Áreas de Conhecimento e na Formação Técnica e Profissional do estudante do Ensino Médio.

De acordo com a SEDUC-TO, o processo de elaboração do DCT/TO – Etapa Ensino Médio – teve início em setembro de 2019 com a instituição da Equipe Técnica por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). A equipe mencionada foi composta por vinte e sete profissionais da Secretaria Estadual da Educação, Juventude e Esportes – SEDUC, com representatividade de dezesseis professores colaboradores das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, da Universidade Federal do Tocantins e do Instituto Federal do Tocantins e com um Consultor de Gestão do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Nesse processo foram realizadas duas escutas públicas. Com a conclusão da segunda consulta pública, o DCT/TO – Etapa Ensino Médio – foi novamente reestruturado e encaminhado para o Conselho Estadual de Educação do Tocantins – CEE/TO em abril de 2021(CEE/TO, 2021), para apreciação, aprovação. Até o momento está sendo aguardada a

homologação do referido documento para sua implementação em todo o território tocantinense.

O primeiro questionamento que fazemos a respeito do documento em questão é sobre a real importância que as escutas públicas tiveram na elaboração do mesmo, pois, no decorrer da análise, o que fica evidenciado é que o DC-EM (TOCANTINS/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2021) segue rigorosamente todas as recomendações trazidas pela legislação do novo Ensino Médio; em outras palavras, é uma cópia fiel da Lei nº 13.415/2017.

O Documento preliminar Curricular do Território do Tocantins - Etapa Ensino Médio está organizado em quatro cadernos. O Caderno 1 compõe a primeira parte do Documento Curricular do Território do Tocantins - Etapa Ensino Médio e está organizado nas seguintes seções: Apresentação; Marcos Legais, Introdução; As juventudes e o Ensino Médio Tocantinense; Princípios Orientadores; Modalidades de Ensino do Ensino Médio; Arquitetura do Ensino Médio e as possibilidades para o território; Avaliação; e Formação de Professores.

O Caderno 2 é composto por textos da Formação Geral Básica organizados por áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (TOCANTINS/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2021).

O Caderno 3 é composto por Trilhas de Aprofundamento e subdividido em 5 blocos: Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias; Trilhas de Aprofundamento de Matemática e suas Tecnologias; Trilhas de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Trilhas de Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Trilhas de Aprofundamento de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPT (TOCANTINS/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2021).

O Caderno 4 é o último a compor o Documento Curricular do Ensino Médio e apresenta concepções e orientações acerca das Unidades Curriculares Eletivas e do Projeto de Vida para composição dos Itinerários Formativos.

Portanto, o novo Documento Curricular do Território do Tocantins – etapa Ensino Médio (DCT/EM) está consolidado em quatro cadernos e a proposta pedagógica para a rede de ensino do Estado considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens.

Segundo o novo DCT/EM, o princípio do protagonismo juvenil tem por objetivo dar um lugar central ao estudante em todos os espaços e processos pedagógicos. O

protagonismo juvenil tem como base a autonomia dos jovens e como finalidade a tomada de decisões perante os projetos de vida de cada um. Considera que se o jovem estiver mais capacitado para tomar decisões, fará melhores escolhas e, em consequência, será mais livre. Essa ideia é tirada do PNUD⁶⁴: “desenvolvimento humano é o processo de ampliação das liberdades das pessoas, com relação às suas capacidades e às oportunidades a seu dispor, para que elas possam escolher a vida que desejam ter” (PNUD, 2015 apud DCT/EM, 2018a, p. 30).

O novo DCT/EM argumenta que o jovem, sendo protagonista no seu percurso formativo, ganha capacidade para fazer escolhas e desenvolve todo seu potencial. Acrescenta-se a este princípio de que a juventude não pode ser tratada de forma genérica e homogeneizante, senão considerada em sua multiplicidade, pluralidade e na singularidade de cada estudante, portanto, há que se considerar as ‘juventudes’.

O protagonismo vai ser demandado em todos os componentes do currículo, desde a escolha dos projetos que serão desenvolvidos no núcleo articulador até os itinerários formativos que deverão cursar ao longo dos três anos do Ensino Médio. O mais relevante é que os jovens se formem para as condições de constante mudança do século 21, ou seja, que se tornem “capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro” (TOCANTINS, 2022). Em nosso entendimento, conforme discussão realizada nas seções anteriores, o que está em jogo é que os jovens desenvolvam competências para que possam se adaptar a qualquer tipo de emprego ou serviço que o mercado estiver requerendo no momento, e que eles assumam, individualmente, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso na manutenção do seu emprego ou pelo seu desemprego.

Seguindo a análise observamos que o documento deixa claro que segue os fundamentos pedagógicos estabelecidos pelas DCNEM/2018 e pela BNCC/EM. Afirma que “[...] toda a reformulação curricular pautou-se nas dez competências gerais para a educação básica” (TOCANTINS, 2022, p. 33) expressas na BNCC.

As alterações curriculares propostas em cada um dos quatro cadernos foram feitas buscando tornar o modelo mais atrativo para os jovens e deixando o currículo mais flexível. Assim, o novo modelo de ensino médio proposto no **DCT-TO, etapa Ensino Médio** direciona o currículo para os interesses profissionais e acadêmicos do estudante, possibilitando-o seguir seu caminho após a conclusão da educação básica.

⁶⁴ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é apontado como uma das mais importantes fontes de assistência aos países em desenvolvimento e como um dos maiores “programas operacionais” sob os auspícios da Organização das Nações Unidas. As orientações e avaliações realizadas aos países em desenvolvimento são sistematizadas e publicadas anualmente na forma de “Relatórios de desenvolvimento Humano.”

É isso que a BNCC preconiza: aprendizagens comuns e obrigatórias, conectadas a competências que preparam os jovens para a vida. (TOCANTINS, 2022, p. 8).

Assim como o documento curricular anterior (2009), o documento atual defende a Pedagogia das Competências como base teórico-metodológica, conforme podemos constatar neste trecho do documento destacado a seguir.

Conforme Perrenoud (1999) formar por competência na escola exige uma mudança de postura frente a relação pragmática com o saber, além de dosar o conhecimento conforme a necessidade do aluno e nem tentar organizar esse conhecimento na mente do aluno, e afirma ainda ser necessário que o professor possua as competências que deseja formar nos alunos. Portanto, ensinar por competência se sobrepôs ensinar por objetivos, de forma que recontextualizou a forma de tratar o conhecimento, onde na pedagogia por objetivos os conhecimentos são transmitidos para melhorar o desempenho do aluno, e na pedagogia por competência o conhecimento é um recurso para resolver problemas e desenvolver competências. (TOCANTINS, 2022, p. 37).

Dando continuidade na análise do documento, versão preliminar, como disposto em sua página 39, fica evidente que, além dos fundamentos das DCNEM e BNCC, o DCT/TO, etapa Ensino Médio foi construído com base em três premissas: Juventudes, Mundo do Trabalho e Tecnologias. É preciso destacar que para garantir os direitos da juventude é necessário assegurar que os jovens das classes populares tenham condições de igualdade em sua trajetória de vida até a sua emancipação.

Isso requer promover oportunidades educacionais, especialmente no Ensino Médio, mas, também, o acesso, por meio de políticas públicas, ao lazer, à cultura e uma gama de outros direitos que são igualmente importantes para garantir uma vida digna aos jovens brasileiros. A pergunta que se faz é: o novo DCT-EM e a nova reformulação do Ensino Médio curricular tocantinense conseguirá, de forma efetiva, proporcionar ao jovem matriculado na rede estadual tocantinense que este tenha as mesmas condições de igualdade em sua trajetória educacional que os estudantes da rede privada e de outras regiões?

Fundamentado nas reflexões teóricas que fizemos no decorrer do estudo, defendemos a ideia de que a educação ocupa um lugar singular na vida dos jovens, especialmente os da periferia, que não tem as mesmas oportunidades e nem as mesmas condições de acesso às políticas públicas que os jovens da classe média. Há que se ressaltar que a educação corrobora para a mudança de situação econômica dos jovens em situação de pobreza e para retirá-los da vulnerabilidade social. Nesse sentido, Dubet (2008, p. 14) considera que

A escola deve assegurar a *igualdade individual das oportunidades*. Em relação ao registro da utilidade dos estudos primeiramente. Isso não significa ceder à “mercantilização” da cultura e da educação, mas lembrar que as qualificações

escolares são bens úteis aos que as adquirem, pois os diplomas são mais ou menos bem “pagos” no mercado de trabalho [...] Mesmo justa, uma escola que determinasse totalmente a trajetória dos indivíduos estaria encarregada de uma tarefa esmagadora e teria poucas chances de contribuir para a ampliação de uma justiça social. Devemos, portanto, buscar ao mesmo tempo a igualdade das oportunidades na escola e desconfiar de suas consequências, pois ela, por sua vez, pode desenvolver grandes desigualdades sociais. (Grifos do autor).

Mesmo diante desse cenário de desigualdades sociais, Souza (2007) defende que, a educação é um elemento indispensável para o desenvolvimento pessoal e social e, portanto, precisa ser assegurada pelo Estado às crianças, jovens e adolescentes que dela necessitam (BRASIL, 1988).

A versão preliminar do documento (TOCANTINS/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2021) apresenta também entre as premissas a tecnologia e o seu uso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, visando atender às novas demandas da sociedade, do mundo do trabalho e os anseios dos jovens tocantinenses. Através da internet e outras tecnologias, a escola e o professor podem inovar e, ao mesmo tempo, construir um elo com os avanços da sociedade.

A BNCC (BRASIL/MEC, 2018) traz no âmbito das competências gerais a quinta competência "Cultura Digital" que fomenta a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDIC), cujo objetivo é promover uma aprendizagem significativa para os estudantes, incorporando métodos diferenciados baseados no uso da tecnologia na prática de ensino. A existência dessa competência nos leva a outra indagação: qual a situação dos laboratórios e dos recursos tecnológicos dos colégios estaduais? Essa pergunta poderá ser melhor explorada no próximo tópico onde analisaremos o plano de implantação do Novo Ensino Médio no Colégio Estadual Lagoa da Confusão.

Entendemos que em consonância com as demandas do mercado e as novas leis e decretos que regulamentam o Ensino Médio brasileiro, o DCT-EM (TOCANTINS/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2021) versão preliminar estimula a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, tendo em vista implementar uma nova qualidade à aprendizagem, aproximando-a dos novos padrões de comportamento social e das práticas laborais da sociedade informatizada. De acordo com Kuenzer (2017, o objetivo da nova estrutura curricular é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica.

A terceira premissa trazida pelo novo DCT-EM (TOCANTINS/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2021) é o mundo do trabalho. O documento enfatiza que nessa nova configuração do Ensino Médio, compreendido como uma etapa de ensino que

aprofunda e consolida as aprendizagens da educação básica e que visa uma formação integral do estudante, é imperioso discutir a formação para o mundo do trabalho.

Conhecer os arranjos produtivos, as possíveis áreas de atuação profissional, as tendências de mercado, as relações profissionais, interagir com profissionais de renome, desenvolver habilidade e competências voltadas às exigências do mercado de trabalho permite que as escolhas futuras sejam assertivas e exitosas, considerando seu projeto de vida. Considerando que o mundo do trabalho está cada vez mais dinâmico, competitivo e complexo, requer dos jovens novas posturas, competências e conhecimentos que integram a formação integral proposta para a etapa do ensino médio, por isso devem ser parte essencial do currículo. (TOCANTINS, 2022, p. 41).

O documento reforça a concepção de formação para o mundo do trabalho. De acordo com Cunha (*apud* SILVA, 2019, p. 32), “existe uma política para que mais pessoas passem pela formação técnica sem necessariamente se inserirem no ensino superior, para que cheguem ao mundo do trabalho”. O problema disso é o rebaixamento da formação ofertada à juventude trabalhadora, cuja forma de trabalho torna-se cada vez menos qualificada e mais especializada, no sentido do domínio de funções cada vez mais simples e fragmentadas do processo de trabalho. Isso levará essa juventude, para manter-se empregada, a buscar sua constante atualização em cursos de formação aligeirados e superficiais ofertados dentro da lógica da “aprendizagem ao longo da vida⁶⁵”.

De outro lado, tem-se uma restrição ao ensino superior, que passará a absorver apenas os jovens oriundos das classes dirigentes do país. É importante ressaltar aqui os efeitos de uma educação voltada para a formação técnica da juventude trabalhadora, posto que ela encobre ou oculta os reais interesses de ajustamento da força de trabalho às exigências do mercado. Isso moldará alunos e professores a formas parciais e fragmentadas de trabalho, requerendo, ao mesmo tempo, que ambos se inovem diante das novas tecnologias, fazendo com que os jovens busquem cada vez mais uma formação mais rápida que traga benefícios imediatos e assertivos (formação técnica). Sobre isso, Silva e Marcassa (2020) comentam que

[...] as mudanças atuais no Ensino Médio evidenciam interesses do Estado em descentralizar as responsabilidades com o ensino e a educação escolar, em benefício do aumento da autonomia da esfera local, favorecendo ampla articulação entre a

⁶⁵ A ênfase na “aprendizagem ao longo da vida” aparece claramente no documento “Declaração de Incheon: Marco de Ação da Educação 2030” Trata-se de uma agenda global para a Educação elaborada por um conjunto de Organizações Multilaterais em parceria com governos, chefes de Estados, agências oficiais e não governamentais, representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude, do setor privado entre outros, que, reunidos em 2015 para o Fórum Mundial de Educação, construíram uma espécie de compromisso da comunidade educacional com a Educação 2030 e a Agenda de Desenvolvimento Sustentável 2030, dado o reconhecimento do “importante papel como principal motor do desenvolvimento” (UNESCO, 2015, p. 22). Seu objetivo é “garantir oportunidades de educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos” (idem, p. 23).

educação escolar e o trabalho, determinada por agentes econômicos locais (SILVA, MARCASSA, 2020, p. 9).

Com relação a Educação de Jovens e Adultos-EJA o documento deixa claro que, através da legislação vigente, sua oferta poderá ocorrer com até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado. Devem ser observadas as respectivas diretrizes e normas nacionais conforme a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL/MEC/CNE/CEB, 2018) e Resolução nº 01/2021 de 25 de maio de 2021 (CNE/CEB, 2021) que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Fica evidente, assim, a abertura do Ensino Médio para iniciativas de Educação Distância (EaD), tanto para o ensino público quanto para o privado. Tal abertura possibilita ao governo implantar projetos mediados por tecnologias e promove a aproximação dessa modalidade de ensino em relação aos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)⁶⁶, portanto, abre a educação ao capital privado, possibilitando sua oferta a distância, atendendo, assim, aos interesses do mercado.

Compreendemos que esse movimento ganha força na atual reforma do Ensino Médio brasileiro ao colocar a educação como um serviço não exclusivo do Estado, desta forma, abrindo para o capital privado, para o mercado, mais uma fonte de arrecadação para o capital, transformando, portanto, a educação em uma mercadoria.

De acordo com Lima (2009), “é no âmbito da reforma do Estado capitalista, no contexto do ajuste estrutural da economia mundializada, que a educação passa a ser assunto de empresários, reacendendo, assim, o debate acerca do valor econômico da educação.”

Quando, em 2018, Bolsonaro, em campanha para a Presidência da República, vociferou que todos os níveis de ensino poderiam ser à distância, ele não falava só; estavam ali, à espreita de novos mercados, grandes capitais de Ensino Superior, empresários da Educação e Aparelhos Privados de Hegemonia articulados para a defesa de seus interesses, entre eles a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), cuja presidente é irmã do atual Ministro da Economia, Paulo Guedes. (SOUZA; EVANGELISTA, 2020, p. 1).

O documento preliminar também ressalta que os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderão ser incorporados aos currículos do Ensino Médio, na parte

⁶⁶Para melhor compreensão acerca dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) sugerimos a leitura das seguintes obras: MENDONÇA, Sônia Regina. *Pesquisando com Gramsci: sugestões metodológicas*. In: LAMOSA, Rodrigo. (Orgs.); Gramsci e a pesquisa histórica. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018. cap. 1, p. 11-27; GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*, volume 2. Os intelectuais, O princípio educativo. Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

flexível, como Itinerários de Formação Técnica e Profissional. O DCT-EM propõe que estes itinerários sejam denominados na organização curricular como Trilhas de Aprofundamento, de acordo com as seguintes especificações: Trilhas de aprofundamento composta por Cursos Técnicos – destinada à habilitação profissional reconhecida por meio de diplomas em cursos listados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Trilhas de Aprofundamento compostas por Cursos de Qualificação Profissional – refere-se à Formação Inicial e Continuada (FIC) para desenvolvimento de competências relacionadas ao perfil profissional listado na Classificação Brasileira das Ocupações (CBO).

Trilhas de Aprofundamento compostas por Formações Experimentais – são formações experimentais, ainda não reconhecidas formalmente, que podem ser classificadas como experimentos pedagógicos, a serem tratados de forma singular e sujeito à avaliação e monitoramento, respeitando o prazo de seis meses a cinco anos para sua inclusão no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

A questão do itinerário formativo profissional pode ser um grande problema na formação dos estudantes. Ter a possibilidade, já nessa idade, de desenvolver estudos mais específicos de cunho técnico, visando à profissionalização, não é, necessariamente, um problema, afinal, grande parte da juventude não apenas quer trabalhar, como precisa. Entretanto, oferecer tal formação sem a integração consistente com outras áreas do conhecimento torna a formação muito frágil e alienante. Além disso, a legislação cria espaço para a privatização do ensino profissionalizante ao permitir a contratação de profissionais com notório saber para atuar como professores nesse itinerário formativo e abre as portas para parcerias com a iniciativa privada.

Entendemos que os Itinerários de Formação Técnica e Profissional serão ofertados de acordo com a capacidade técnica/operacional de cada unidade escolar, portanto, teremos cidades com alguns itinerários e outras não, ocorrendo diferença entre os itinerários formativos ofertados nas grandes cidades do estado com relação às cidades pequenas. Então, o que ocorrerá será um aprofundamento da desigualdade dentro da própria rede estadual de educação do Tocantins.

A tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas. (KUENZER, 2017, p. 336).

Essa possível diferença na oferta dos itinerários formativos pode contrariar o que determinam os artigos 206, inciso VII, e 211, parágrafo 1º da Constituição Federal (1988), que estabelece “garantia de padrão de qualidade” e “padrões mínimos de qualidade de ensino”. Como afirma Ximenes, (2014), o Estado deve garantir padrão de Ensino para todos, com a mesma qualidade. Diante disso, devemos entender qualidade não como recomendam os organismos internacionais, com foco na aprendizagem, mas na dialética do ensino e da aprendizagem como preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica. Essa discrepância pode contrariar, também, o inciso I do artigo 206, que determina “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL,1988); tal igualdade deve ser assegurada na realização das atividades escolares: transmissão e apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos, e artísticos integrados com as várias práticas produtivas (SAVIANI, 2000).

Em relação às diferenças entre as redes privada e pública, compreendemos elas que acentuarão as desigualdades de oportunidades educacionais entre ricos e pobres, pois as escolas particulares direcionadas às elites darão continuidade às opções mais adequadas à uma sólida formação acadêmica e buscarão meios de garantir a educação básica em sua totalidade. Tal medida se revela ainda mais cruel quando consideramos que a maioria dos estudantes da rede pública tocantinense tem a escola como seu único equipamento cultural. Nesse sentido, entendemos que os jovens e adultos das camadas populares do interior do estado serão os mais afetados, pois a formação fragmentada daí advinda lhes proporcionará apenas o acesso a empregos precários e dificuldades no acesso ao ensino superior.

O documento preliminar traz também as possibilidades de oferta de carga horária para o Ensino Médio, ou seja, a arquitetura curricular do território do Tocantins compreenderá a partir de 2022, a seguinte carga horária: Formação Geral Básica com no máximo 1.800 horas e Itinerários Formativos com o mínimo de 1.200 horas. A organização curricular da Formação Geral Básica será anual, organizada por área de conhecimento com distribuição de carga horária por componente curricular (TOCANTINS/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2021).

Sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, o Documento Curricular do Território do Tocantins - DCT, Etapa Ensino Médio, em total consonância com a Lei nº 3.415/2017, traz a parte flexível do currículo, denominada Itinerários Formativos, composta por: Trilhas de Aprofundamento; Eletivas; e Projeto de Vida. Ela compreende um conjunto de unidades curriculares que permite aos estudantes fazerem suas escolhas a partir dos seus interesses,

possibilitando aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. Para as Escolas de Tempo Integral somam-se as Unidades Curriculares Integradoras.

Defendemos que o princípio da flexibilização curricular que organiza a reforma do Ensino Médio – encabeçada pela Lei nº 13.415/2017 e tão fielmente presente no Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio versão preliminar – insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas. Em sua versão especificamente pedagógica tem sido referida para expressar um refinamento das metodologias de Educação a Distância (EaD).

A concepção de aprendizagem flexível fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no Ensino Médio. Assim, a flexibilização da aprendizagem implica uma organização curricular que, tal como propõe DCT-EM, respeite a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento permitindo-lhe escolhas.

Em princípio, a aprendizagem flexível seria resultante do avanço da base microeletrônica; reduzi-la, contudo, a essa dimensão, é uma simplificação que atende apenas a interesses de caráter ideológico. A análise acurada dessa proposta, para ser adequada, precisa buscar suas raízes nas bases materiais que a geraram, o que extrapola os limites da tecnologia, atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível, cimentado pela ideologia pós-moderna. (KUENZER, 2017, p. 338).

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento. Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência (KUENZER, 2017). Para que essa formação flexível seja possível propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral.

Em resumo, a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer

trabalhos disponibilizados pelo mercado para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados.

A aprendizagem flexível, como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda.

Corroborando com pensamento de Kuenzer (2017), Antunes (2020) traz o conceito de uberização como uma derivação do nome da plataforma de transportes Uber em que as relações de trabalho são cada vez mais individualizadas e invisibilizadas, de modo que o assalariamento e a exploração cada vez mais encobertos. A uberização é apresentada como uma espécie de generalização e espraiamento de características estruturantes da vida de trabalhadores da periferia, que transitam em uma trajetória de instabilidade e ausência de identidade profissional, permeados por insegurança e pela falta de redes convencionais de proteção.

No caso específico da atual reforma do Ensino Médio, a formação geral tem caráter genérico, dada à duração de apenas 1.800 horas, a ser complementada pelos estudos em uma área específica ou por educação técnica e profissional aligeirada, que inclui a certificação de cursos e módulos presenciais e a distância realizados em outros espaços, bem como a validação de conhecimentos tácitos adquiridos em práticas supervisionadas ou no trabalho.

Ao afirmar que o novo disciplinamento para o trabalho flexível em uma sociedade atravessada pela microeletrônica exige a capacidade de trabalhar intelectualmente, o regime de acumulação flexível reconhece a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e em nível superior, acompanhada da capacitação profissional continuada para atender às novas demandas do mercado de trabalho. A questão a ser discutida é para quem e com que qualidade essa expansão deve se dar (KUENZER, 2017, p. 339).

Embora a expansão da oferta de educação básica continue sob a responsabilidade da escola, na modalidade presencial, no caso específico do Ensino Médio ela se desqualifica com a nova legislação e com o DCT-EM versão preliminar (TOCANTINS/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2021).

Portanto, a análise evidencia a vinculação da aprendizagem flexível e o regime de acumulação vigente na versão preliminar do Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio no qual o pragmatismo, a fragmentação, as competências e a individualização

fundamentam o discurso ideológico. Sem uma crítica mais consistente sobre essas categorias, de modo a apreendê-las como parte da ideologia que confere coerência ao regime de acumulação flexível, o novo discurso pedagógico do Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio defende a flexibilização dos processos educativos.

Uma questão relevante para pensar contextos de implementação de políticas públicas diz respeito a elas são adaptadas e reformuladas quando passam pelas múltiplas camadas de atores envolvidos em seus processos. Entendemos ser de suma importância para a análise do objeto da pesquisa compreender como as mudanças prescritas para o Ensino Médio em âmbito nacional e estadual repercutem em um colégio da rede estadual de educação de uma cidade do interior do estado do Tocantins. Portanto, o próximo tópico traz o plano de implementação do novo Ensino Médio do Colégio Estadual de Lagoa da Confusão.

4.4 A proposta de implementação em curso do novo Ensino Médio no Colégio Estadual de Lagoa da Confusão em 2022

O Colégio Estadual Lagoa da Confusão foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Tocantins, através da Lei de criação nº 210, de 18/04/1983 (LAGOA DA CONFUSÃO, 1983). Situa-se à Avenida Vicente Barbosa nº 1025, Setor Central – Município de Lagoa da Confusão, *Tocantins*. De acordo com o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar (PPP/COLEGIO ESTADUAL LAGOA DA CONFUSÃO, 2022), “como instituição pública prima em oferecer para a comunidade onde está inserida uma proposta de ensino pautada no compromisso frente aos desafios da educação básica e de acordo com as políticas educacionais vigentes”.

Para o ano de 2022 o colégio conta com 740 alunos, na faixa etária geral entre 11 e 40 anos, dentre estes, 501 são alunos do Ensino Médio (SGE, 2022). O Colégio oferta do 6º ano ao 9º ano do Ensino Fundamental e da 1ª série à 3ª série do Ensino Médio Regular e Educação de Jovens e Adultos - EJA e funciona em três turno: matutino (07:00h às 11:25), vespertino (13:00h às 11:25) e noturno (18h50 às 22h).

A comunidade discente é oriunda da cidade de Lagoa da Confusão, aldeias indígenas e assentamentos de zona rural. O Colégio Estadual de Lagoa da Confusão é o único colégio público que oferta o Ensino Médio no município de Lagoa da Confusão e seus alunos são, na maioria, de classe média e baixa. A unidade escolar oferece o ensino na modalidade EJA no

período noturno e possibilita aos estudantes a oportunidade de continuarem os estudos e trabalharem durante o dia (PPP/COLEGIO ESTADUAL LAGOA DA CONFUSÃO, 2022).

A organização do espaço físico da escola, atualmente, conta com: uma sala de direção, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala da orientação educacional, uma sala do apoio financeiro, uma sala de professores, um laboratório de informática (com doze computadores velhos, que não funcionam), doze salas de aula com ventiladores e câmeras de vídeo, uma biblioteca com ar condicionado e um acervo de 1.852 livros, uma cantina, banheiros internos para funcionários, um banheiro para os alunos, jardim externo e uma quadra de esporte rústica, sem cobertura (PPP/COLEGIO ESTADUAL LAGOA DA CONFUSÃO, 2022).

De acordo com o PPP da unidade escolar, sua missão é “ofertar uma educação de qualidade para todos. Atender às necessidades individuais, coletivas e sociais dos estudantes, visando promover o domínio dos conhecimentos cognitivos e sócio emocionais, tornando-os sujeitos protagonistas da aprendizagem significativa” (PPP/UNIDADE ESCOLAR, 2022, p. 14). Pelos dados da tabela 2, a seguir, a referida qualidade, mesmo em termos quantitativos não tem se mostrado efetiva.

**Tabela 02 - Ideb observado e metas projetadas do Ensino Médio em Tocantins
no período de 2013-2019**

Desempenho da Unidade Escolar – IDEB – Ensino Médio		
ANO	Meta projetada	Média alcançada
2013	5,2	4,2
2015	5,5	3,1
2017	5,8	3,5
2019	3,8	3,2

Fonte: INEP 2019.

Seguindo orientação da SEDUC-TO a unidade escolar está se organizando e formulando a proposta de implantação do novo Ensino Médio, que ocorrerá nas turmas da 1ª série, a partir de agosto de 2022. Tal proposta leva em consideração os seguintes aspectos: a) organização do currículo, tempos e espaços escolares; b) organização das aulas e das atividades; c) organização administrativa e quadro de pessoal; d) capacidade técnica e operacional.

O documento de implantação do novo Ensino Médio da referida unidade escolar defende a ideia de uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma base nacional comum dos currículos e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos

estudantes, ou seja, os itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

É pertinente ressaltar que os Itinerários Formativos têm como referência, seguindo os critérios estabelecidos pela UNESCO (1996), os quatro pilares da educação: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a conviver e o aprender a ser.

Com vistas à implantação da parte flexível do currículo, por meio dos Itinerários Formativos, a SEDUC-TO disponibilizou um portfólio com a finalidade de apoiar as unidades escolares da rede estadual de ensino nesse processo. O que fica evidente no documento de implantação que está sendo construído pelo Colégio Estadual Lagoa da Confusão é que ele segue rigorosamente os princípios estabelecidos pela versão preliminar do Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio.

Como mencionado anteriormente, a nova formulação para o Ensino Médio será inserida de forma gradativa, este ano será inserida somente para as 1ª séries do Ensino Médio (regular e EJA). Portanto, a partir de agosto de 2022 serão ofertadas as eletivas para as 10 turmas de 1ª série da unidade escolar em questão. No documento de implantação o campo das eletivas que serão levadas para debate e escolha ainda não foi estruturado.

Para elaboração das Eletivas, orienta-se que as equipes pedagógicas realizem diagnóstico das turmas, observando o contexto social em que os estudantes estão inseridos, seus interesses e sugestões, bem como as **potencialidades da região ou do município**, conforme a orientação para elaboração de eletivas, ou poderão ser ofertadas conforme o Portfólio de eletivas (TOCANTINS, 2022, p. 02, grifos nossos).

De acordo com o SGE-2022, o Colégio Estadual Lagoa da Confusão conta com: 01 professor Licenciado em Química, 04 professores Licenciados em Matemática e 01 Licenciado em Biologia. Não existem profissionais licenciados nas seguintes áreas: Física, Espanhol, Filosofia e Sociologia. Portanto, provavelmente, os componentes curriculares nas áreas de: Espanhol, Sociologia e Filosofia, as trilhas de aprofundamento e as eletivas das áreas de conhecimento: Matemática e suas tecnologias e Ciências e suas tecnologias serão prejudicadas por falta de profissionais habilitados. Isso se deve ao fato de os profissionais do colégio, das respectivas áreas citadas, estão lotados nas disciplinas de formação básica geral. Os professores que irão ministrar as eletivas são funcionários da instituição, a maioria com graduação em Pedagogia. Cabe lembrar, segundo o DCT-EM (TOCANTINS/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2021), que os professores das eletivas deverão trabalhar componentes curriculares de várias áreas de forma integrada.

Quando o currículo está organizado em disciplinas é prevista a contratação de professores habilitados para ministrá-las, o que pode não ocorrer para a realização de estudos e práticas (UFMG, 2016; KUENZER, 2017; SILVA; SCHEIBE, 2017). A falta de professores para essa etapa do ensino pode significar que o quadro de docentes disponível em cada unidade escolar pode ser um definidor dos itinerários a serem adotados. É possível, também, levantar a hipótese de que, na falta de docentes, o itinerário da educação profissional seja aquele que os sistemas públicos mais vão viabilizar, considerando sua concretização via parceria público-privada, com recursos do FUNDEB.

De acordo com Araújo (2019, p. 119),

(...) as diferenciações escolares a serem produzidas pelos itinerários formativos impostos pela reforma em curso são novas características do sistema dual que tendem a promover a naturalização e o aumento das desigualdades por meio de hierarquização de escolas e os jovens nela matriculados.

Para Silva e Scheibe (2017) e Araújo (2017), quando os jovens são obrigados a cursar um itinerário, não se trata somente da negação do direito à formação integral. Isso leva, também, ao aprofundamento das desigualdades educacionais e das distinções entre escolas, o que pode gerar uma discriminação dos jovens na medida em que eles percorrem diferentes itinerários com bases de aprendizados distintos.

Seguindo com a análise percebemos que o plano de implantação em consonância com a versão preliminar do DCT-EM (TOCANTINS/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2021) utiliza o discurso de que o professor precisa ser dinâmico, polivalente e assumir grandes responsabilidades nesse processo de mudanças para garantir que as práticas e vivências escolares tenham êxito e gerem, de fato, transformação, engajamento e sentido para o estudante da educação básica (TOCANTINS/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2021), o que deixa clara a adoção do regime de acumulação flexível e o discurso da pedagogia da acumulação flexível.

É importante pontuar que através do plano de formação para professores do Ensino Médio, em 2022, elaborado pela SEDUC-TO, a formação continuada dos professores da unidade escolar está sendo ofertada na modalidade EaD. Até momento somente os diretores tiveram uma formação presencial de 01 dia.

A formação profissional continuada também é amplamente atendida pela modalidade da pedagogia da acumulação flexível, com oferta abundante e diversificada, que abrange desde os cursos básicos de informática aos cursos de línguas, pós-graduação em nível de

especialização e capacitação profissional em níveis mais complexos, para atender às novas necessidades do mercado.

O que o discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela é que, ao destruírem os vínculos entre capacitação e trabalho pela utilização das novas tecnologias, que banaliza as competências, tornando-as bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial, a par da estratégia toyotista de definir a produção pela demanda, o mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas (KUENZER, 2017).

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Daí o caráter “flexível” da força de trabalho; importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade e com a fluidez.

Diante do exposto, entendemos que os professores do Colégio Estadual Lagoa da Confusão deverão assumir uma postura polivalente e flexível. Estes, adaptando-se à nova organização educacional vigente, terão que trabalhar componentes curriculares que não pertencem a sua área de formação, submetendo-se, assim, à lógica presente no regime de acumulação flexível.

Com relação às trilhas de aprendizagem e as eletivas que compõem os itinerários formativos, entendemos que o Estado, por não conseguir ofertar toda a grade curricular do Ensino Médio, transforma as disciplinas em itinerário formativo na tentativa de ampliar a possibilidade de oferta. Ao analisar o plano de implantação do Novo Ensino Médio do Colégio Estadual Lagoa da Confusão e a propaganda do MEC mencionando “as possibilidades dos sistemas de ensino”, todo o “mundo encantado” de poder escolher o itinerário, conforme o interesse do/da estudante, cai por água abaixo. Isso se deve ao fato de que o aluno não poderá escolher o que quer cursar, mas, somente escolher entre as opções ofertadas pela Unidade Escolar.

Entretanto, isso abre caminho para parcerias com os sistemas privados, que podem acabar recebendo as verbas da educação pública (o faz parte da proposta, como já anunciou o governo), já que possuem maiores possibilidades de ofertar um maior número de itinerários, ou, pelo menos, uma maior diversidade. Conforme o debate realizado nas seções anteriores,

essa é a grande crítica que muitas educadoras e educadores brasileiros fazem à implementação de políticas públicas em nosso país: o investimento de dinheiro público em instituições privadas. Isso em nada contribui para o desenvolvimento da educação pública e vira um ciclo vicioso no qual a escola pública sempre sairá em desvantagem, pois não recebe os investimentos que deveria receber (FRIGOTTO 2017, KUENZER 2017, FERRETTI 2017).

Observamos que os documentos analisados, tanto da UNESCO, como do BM e da OCDE, são concordantes em relação à oferta da educação profissional no ensino secundário, justificada pela necessidade de preparar a juventude para os desafios da flexibilidade do emprego no mundo atual. Esses documentos também reforçam a oferta da educação profissional em escolas especializadas via parceria entre os setores público e privado e o desenvolvimento de estruturas flexíveis e opções variadas que venham a reforçar os vínculos com o mundo do trabalho (UNESCO, 2003). A ênfase do processo de aprendizado está colocada no desenvolvimento de competências e habilidades individuais dos estudantes, que podem, entre outros aspectos, lhes serem úteis em termos de empregabilidade, considerando as crises estruturais do capitalismo e o desemprego na contemporaneidade.

Anexo ao documento encontra-se a estrutura curricular para o Ensino Médio do ano letivo de 2022, como mostra a figura 1.

Figura 1 – Estrutura Curricular para o Ensino Médio 2022

ÁREA DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL						CARGA HORÁRIA TOTAL
		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	
Língua Portuguesa	Língua Portuguesa	4	2	3	1	3	160	80	120	40	120	40	120	320
	Educação Física	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	40	120	
	Arte	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	40	120	
	Língua Inglesa	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	40	120	
	Matemática e suas Tecnologias	4	1	3	1	2	160	40	120	40	80	40	440	
	Biologia	2	1	1	1	1	80	40	40	40	40	40	160	
	Química e Física	2	1	1	1	1	80	40	40	40	40	40	160	
	Matemática e suas Tecnologias	2	1	1	1	1	80	40	40	40	40	40	160	
	História	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	40	120	
	Geografia	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	40	120	
Cursos Vocacionais e Socioeconômicos	Curso Vocacional	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	40	120	
	Curso Socioeconômico	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	40	120	
	Curso Profissional	1	1	1	1	1	40	40	40	40	40	40	120	
CARGA HORÁRIA TOTAL DA B.C.F.		21	3	16	2	12	840	120	840	80	480	480	2.160	
UNIDADES CURRICULARES	UNIDADES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA TOTAL
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	
		2	1	1	1	1	1	60	40	40	40	40	40	
TOTAL DE ALUNOS DO I.P.		4	2	9	3	13	5	240	480	1200	480	1200	1440	
TOTAL DE HORAS/ALUNO		36	36	36	36	36	1080	1080	1080	1080	1080	1080	3600	
OBSERVAÇÕES:														
O.D. Data Competência e Formação pelo Trabalho, de acordo com o currículo e o presente.														

Fonte: SGE/2022.

A figura 1 evidencia a estrutura curricular da rede estadual de educação do Tocantins, no regime parcial, para o ano de 2022. Após a análise da referida estrutura

podemos enfatizar que as mudanças propostas podem ser agrupadas em dois eixos: carga horária e organização curricular. Com relação à carga horária, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Porém, esse aumento na carga horária será ofertado na modalidade não presencial, pois o Colégio Estadual de Lagoa da Confusão, como a maioria das escolas brasileiras, não possui estrutura para a oferta do ensino integral.

Entre outros aspectos importantes da análise destacam-se: a) na 1ª série do Ensino Médio 1/3 da disciplina de Língua Portuguesa será ministrada na modalidade não presencial e na 2ª série 1/4 da disciplina de Língua Portuguesa será ofertado na modalidade não presencial; b) na disciplina de Matemática, na 1ª série, 1/5 será ofertado de forma não presencial e na 2ª série 1/4 no formato não presencial; c) a disciplina de Língua Espanhola será distribuída e ofertada como componente curricular por meio das eletivas (opcional em cada unidade escolar); d) as disciplinas: História, Geografia, Biologia, Filosofia, Sociologia, Química e Física perderam carga horária; e) as disciplinas de Arte, Filosofia e Sociologia não serão ofertadas para a 3ª série do Ensino Médio, pois, de acordo com o documento de implantação, serão diluídas nas eletivas como componentes curriculares.

Em relação às Unidades Curriculares, a 1ª série terá 1/3 da carga horária do projeto de vida e eletivas de forma não presencial; as Trilhas de aprofundamento serão ofertadas na 2ª e 3ª série com 1/3 da sua carga horária na modalidade a distância.

Até o momento não existe nenhum projeto ou recurso destinado à melhoria da estrutura física e tecnológica do Colégio em tela o que contradiz a versão preliminar do documento que afirma que entre as premissas da nova proposta estão a tecnologia e o seu uso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem.

Vale ressaltar que, de acordo com o PPP/Unidade Escolar (2022), os computadores do laboratório de informática não funcionam, isso evidencia o fato de que a reforma é curricular e não traz nenhum tipo de melhoria na estrutura física das escolas. Ou seja, ocorreram mudanças na legislação, mas não foram promovidas alterações na melhoria das condições de oferta. Falta, assim, uma política eficaz de formação de professores, que convive com a ausência de financiamento do processo de manutenção e a ausência de investimento em adequação do espaço físico e da infraestrutura pedagógica.

Diante disso, concluímos que a formação do jovem estudante matriculado no Ensino Médio da rede estadual de educação de uma cidade do interior do Tocantins torna-se cada vez mais pragmática e submetida às determinações mercadológicas. A diretriz de desenvolver competências cognitivas e sócio emocionais estrutura o perfil da força de trabalho requerida

pelo capital, ou seja, empreendedores que consigam realizar seus supostos “projetos de vida” e, principalmente, os do capital. Jovens com capacidades de trabalho flexíveis, polivalentes, ajustáveis e formados ideologicamente para serem resilientes, apesar das incertezas do mundo contemporâneo (RUMMERT, ALGEBAILLE, VENTURA, 2012).

À escola resta o papel de assumir a tarefa de produção e reprodução da estrutura de valores que permita a reprodução das relações de produção reificadas sob o capitalismo, pois estas não se perpetuam automaticamente, e de contribuir para formar jovens com uma determinada visão de mundo (responsáveis pelos seus próprios fracassos e sucessos), consolidando a ‘transcendência positiva da alienação’ (MÉSAZÁROS, 2006). Essa visão de mundo está fundamentada na ideia de que o jovem é potencial capitalista, em essência, um maximizador de rendimentos e, como indivíduo, a unidade fundamental da sociedade.

Na concepção educacional da aprendizagem flexível, o professor vê fragmentado seu trabalho docente, assim como o pensar e o fazer pedagógico. A ele é demandado o desenvolvimento de atitudes que o ajudem a dar soluções apropriadas (SHIROMA, 2003) aos problemas cotidianos e a ser um facilitador de vivências. As competências são o fulcro do processo de aprendizagem e o currículo cumpre o papel de veículo para o desenvolvimento das competências do século 21.

A simplificação do trabalho, somado ao sistema de acumulação do capital e sua entrada em esferas antes restritas ao Estado, é, portanto, o movimento que impulsiona as transformações da política e gestão curricular do Ensino Médio fundamentada pela reforma educacional pós 2016.

Depreendemos do exposto nos dados levantados e no estudo teórico realizado relativo à temática que parece desabar sobre a cabeça dos jovens e dos trabalhadores envolvidos na educação básica o peso de uma forma social regulada indiretamente pelo valor, que não leva em consideração se há pessoas dentro da escola. A ampliação da jornada escolar é condição necessária para a flexibilização curricular. Assim, o estabelecimento de parcerias é um eixo de expansão para o capital na área da educação e para a formação da juventude necessária ao capitalismo no século XXI, cujos efeitos afetam, principalmente, a parcela mais carente da sociedade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como ponto de partida a seguinte indagação: qual a concepção de política e gestão curricular do Ensino Médio fundamenta a reforma educacional pós 2016 com suas repercussões para o currículo escolar do Tocantins e Lagoa da Confusão?

Buscamos analisar a formulação da política para o Ensino Médio no governo de Michel Temer, proposta, inicialmente, via MP nº 746/2016 e convertida na Lei nº 13.415/2017. Essa reforma se processou em cenário político, econômico e social conturbado, após o *impeachment* sofrido pela presidenta Dilma Rousseff, em 2016, tendo assumido a presidência o seu vice, Michel Temer.

Com isso, tem-se uma reconfiguração do bloco no poder, em que a burguesia, associada ao capital internacional, fortalece novamente a hegemonia. Portanto, a partir desse momento, teve início um cenário de mudanças que afetaram as políticas públicas e sociais elaboradas até então pelos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), desde 2003. O projeto do governo Temer e seus aliados levou a cortes nas políticas sociais públicas, ao congelamento do orçamento público por 20 anos, à privatização do patrimônio público, entre outros aspectos. Entre essas reformas encontra-se a do Ensino Médio brasileiro.

A proposta de reforma do Ensino Médio, apresentada, também, de forma autoritária pela presidência da República, acompanha os principais ditames dos organismos internacionais como o Banco Mundial e a UNESCO para essa etapa da Educação Básica. Esses organismos afirmam a necessidade de se adequar o Ensino Médio às imposições do capitalismo global para que os países possam competir nesse mercado, como ocorreu na década de 1990, tema que tratamos na segunda sessão desta dissertação.

É necessário ressaltar, no entanto, que o processo vivenciado, no Brasil, nos últimos anos não é atípico; muito pelo contrário, consiste em tendência do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo observada em todo o mundo. Seja de modo direto ou indireto, o capital vem intervindo no sentido de conquistar desregulamentações, liberalizações e privatizações, inclusive deteriorando a soberania e a democracia dos Estados nações, visando recuperar a rentabilidade para o capital e avançar em novos espaços para a sua reprodução ampliada. Disto resulta a retirada de direitos, a destruição de forças produtivas e a regressão social (MONTORO, 2014).

Nesse sentido, as alterações promovidas na organização e estruturação do Ensino Médio não visaram criar condições para a superação dos principais problemas enfrentados nesse nível de ensino, em vez disso, favoreceram os interesses do capital. Justamente por isso

os reformadores empresariais se esforçam para que o debate se centre no âmbito curricular, secundarizando ou negligenciando questões relacionadas ao financiamento, à estrutura física das escolas e condições materiais (equipamentos, tecnologias etc.), à concepção de sociedade e ao projeto de nação.

De modo geral, a reforma do Ensino Médio não se trata apenas de mudanças no currículo, de quais disciplinas são obrigatórias ou optativas que a nova estruturação do currículo estabelece, mas da necessidade de se pensar o que os jovens precisam aprender, o que justifica a inserção de um conhecimento e a exclusão de outro e quais são os interesses que vigoram na formação dos jovens na atualidade.

Essas mudanças no novo Ensino Médio trazem implicações para além do âmbito pedagógico. Elas se estruturam, também, no terreno social e reverberam no acirramento abissal entre as classes mais privilegiadas e aquelas mais vulneráveis socialmente, na relação entre uma formação para o saber fazer e outra para o saber pensar, entre a educação estritamente profissional e a educação propedêutica.

No Brasil, as políticas sociais são geralmente eleitas pelos governos para compor o quadro de “cortes de gastos” com vistas à manutenção do interesse do sistema capitalista. Assim, as reformas neoliberais, como a atual, apresentada na Lei nº 13.415/2017, promovem reformas com défices estruturais com o intuito de desresponsabilizar o Estado e diminuir os gastos públicos. Nessa perspectiva, as diferentes reformas empreendidas pelo Estado neoliberal para o Ensino Médio promoveram verdadeiro retrocesso na garantia dos direitos educacionais, ao adotarem medidas que priorizam a retração dos investimentos nos sistemas públicos de ensino e a centralidade na educação básica reduzida a conteúdos mínimos e com efeitos compensatórios para atender a qualificação e habilidades necessárias para o trabalho. Os efeitos disso afetaram, principalmente, a parcela mais carente da sociedade.

Assim, foi possível constatar na reforma do Ensino Médio – encabeçada pela Lei nº 13.415/2017, e fielmente seguida pela versão preliminar do Documento Curricular do Tocantins-Etapa Ensino Médio – a existência da: defesa de uma formação flexível alinhada à dinâmica da flexibilidade produtiva do capitalismo, através de um currículo estruturado na flexibilidade dos itinerários formativos; ênfase no itinerário técnico e profissional, logo, o fomento de uma educação para formar os jovens para o mercado o mais cedo possível; fragmentação do currículo, ao estabelecer as áreas do conhecimento de caráter obrigatório e as opcionais; formação para as competências e para o empreendedorismo, as quais se relacionam com as exigências do capital no contexto atual; desigualdade de acesso aos diversos campos e áreas do conhecimento; ampliação de uma concepção educacional que

educa a juventude para a precarização no mundo do trabalho e aprofundamento da dualidade educacional.

Complementa essa reforma a BNCC do Ensino Médio e as novas DCNEM de 2018, que, de maneira articulada, definem o conteúdo pedagógico do novo Ensino Médio e dão contorno a uma proposta pedagógica que considera vários componentes curriculares dispensáveis (por conseguinte, seus conhecimentos), estrutura-se a partir da pedagogia das competências e busca responder à demanda de formação do novo trabalhador flexível, em outros termos.

O desenho curricular dessa reforma foi estabelecido para fortalecer um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas que vêm sendo disseminadas pelos organismos internacionais, principalmente nas últimas duas décadas, conforme descrito na segunda sessão deste trabalho e retomado na terceira sessão. Nessa perspectiva, o direito à educação tem sido substituído pelo direito à aprendizagem. Todo esse processo tem sido denominado pelos reformadores de preparação para a vida.

Percebemos que o novo Ensino Médio, notadamente, atende aos interesses dos reformadores empresariais da educação, ou seja, do capital, pois cria melhores condições para os diferentes processos de privatização da educação pública e para a implementação da proposta pedagógica hegemônica. Tendo em vista que os reformadores empresariais agiram ativamente para a sua aprovação, podemos afirmar que esta reforma foi feita pelo e para o capital.

Conforme já mencionado no decorrer desta dissertação, a recente reforma do Ensino Médio impacta as trajetórias educacionais dos jovens e seus futuros, pois lhes retira o direito a uma educação com qualidade social e ao desenvolvimento da sua capacidade crítica, dificultando a continuidade de estudos na educação superior. Além disso, não resolve a questão da universalização dessa etapa do ensino, nem das condições físicas, materiais e de trabalho dos docentes. Ao considerar todos esses aspectos, são reforçadas, ainda mais, as desigualdades sociais e educacionais existentes em nosso país e diminuídas as chances da juventude brasileira de ter um futuro socialmente melhor.

A implementação dessa política no estado do Tocantins e no Colégio Estadual Lagoa da Confusão foi guiada pelo DCT-EM e elaborada sob a orientação da reforma do Ensino Médio de 2016, que já foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação e aguarda sua homologação. Constatamos, contudo, que há uma linha de continuidade entre esses documentos.

Com base na revisão de literatura e na análise documental, compreendemos que a proposta para o Ensino Médio no estado do Tocantins exalta o protagonismo, a autonomia e o projeto de vida. Tem como finalidade a produção de consensos em torno da necessidade de que os próprios jovens se ocupem e se responsabilizem por sua própria jornada de aprendizagem, assumindo as escolhas relacionadas a uma parte do seu percurso formativo entre as ofertas educacionais disponíveis na rede estadual de educação.

Percebemos através da análise do projeto que está sendo elaborado de implantação do Novo Ensino Médio do Colégio Estadual de Lagoa da Confusão que a unidade escolar, ao invés de proporcionar uma formação sólida, ampla e crítica, está se tornando, cada vez mais, uma agência de difusão ideológica, por meio da qual o jovem acabará por absorver as demandas do mercado como se essas coincidisse com seus próprios interesses. Em nossa pesquisa entendemos que é essa a noção de protagonismo, autonomia e projeto de vida que subjaz à proposta do novo Ensino Médio, ou seja, uma concepção individualista, responsabilizadora, funcional ao sistema, que visa conformar a juventude trabalhadora às relações sociais capitalistas.

O que vem se desenhando para a formação da juventude trabalhadora são propostas eivadas de um caráter pragmático, individualista e imediatista, que secundariza conhecimentos científicos importantes – como os de Sociologia, História, Filosofia etc. – em benefício de uma formação para o trabalho – precário, simples, informal –, formação essa cada vez mais rebaixada, instrumental e subordinada aos interesses do mercado.

Além disso, a negligência em relação aos conhecimentos das áreas de Sociologia, História, Filosofia, Artes e Educação Física (que deixaram de ser considerados como componentes curriculares e tornaram-se campos de “estudos e práticas”) indicam claramente o viés pragmático do currículo, voltado a atender às demandas do mercado de trabalho, que prevê a inserção de jovens trabalhadores em postos de trabalho cada vez mais precários, principalmente no setor de serviços, cujas atividades são, por sua vez, cada vez mais simples e fragmentadas, portanto, que não requerem jovens “qualificados”.

Tudo isso tende a configurar uma formação rebaixada, superficial e estreita do ponto de vista da educação das novas gerações. O ensino ofertado para o aluno do Ensino Médio pelo Colégio Estadual Lagoa da Confusão se tornará, dessa forma, um mecanismo de adaptação dos jovens à sociabilidade flexível exigida pelo capital nesse século XXI.

Os problemas observados no Colégio Estadual Lagoa da Confusão são os mesmos expostos por pesquisas realizadas há 20 anos e estão entre eles: ausência de financiamento; falta de uma política eficaz de formação de professores; ausência de investimento em

adequação do espaço físico e da infraestrutura pedagógica. Ressaltamos que esses dilemas enfrentados pela educação nos últimos anos não se restringem apenas ao Ensino Médio, mas sim a educação básica como um todo.

Para não terminar esta dissertação sem nenhuma luz no fim do túnel, lembramos o papel contraditório da escola que, ao mesmo tempo em que reproduz os valores dominantes, os coloca também em xeque. Nesse sentido, evocamos os movimentos de resistências a esse tipo de reforma construídos nas ocupações de 2016, bem como os recentes movimentos em defesa da educação pública e do processo democrático no nosso país, contrapostos ao governo Bolsonaro.

Como a história tem mostrado, são os movimentos organizados da sociedade que têm feito avançar as lutas e as conquistas populares. Só se constrói a democracia fazendo democracia. Nesse sentido, compreendemos que a abordagem crítico-superadora se enquadra como alternativa opositora à proposta do novo Ensino Médio, visto que aponta para outro projeto histórico, visa à elevação do padrão cultural dos trabalhadores e propõe que o trato com o conhecimento seja voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico e da concepção científica de mundo.

Entretanto, é necessário ponderar que essa pesquisa tem seus limites marcados como, por exemplo, o fato de analisarmos um documento preliminar e um plano de implantação que ainda está se estruturando. Em relação a isso, reconhecemos que este estudo, certamente, não esgotou o debate sobre as novas políticas para o Ensino Médio, até porque nunca foi nossa pretensão. Contudo, esperamos que as reflexões apresentadas neste estudo possam subsidiar outras pesquisas acerca dessa temática. Por fim, verificamos a necessidade do desenvolvimento de pesquisas que acompanhem o processo de implementação do novo Ensino Médio nas diferentes redes, identificando seus limites, contradições e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Boletim da Anfope** - Ano XIII - Nº 01, jun. 2010.

_____. **Documento Final**. Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: conjuntura nacional, avanços e retrocessos. Goiânia: ANFOPE/PUC-Goiás/EFPH. Dez. 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

_____. **O Caracol e sua Concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. Ricardo. Fenomenologia da crise brasileira. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol. 19 n. 35, p. 09-26, jul./dez. 2015.

_____. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2002.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovani. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.

APPLE, Michael Whitman. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba, 2014, v. 7. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas-e-ensino-integrado.pdf>. Acesso: 26 dez. 2018.

ARAUJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (Orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 9-19.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BANCO CENTRAL DO BRASIL. Circular Nº 2727. 1996, Disponível em: https://normativos.bcb.gov.br/Lists/Normativos/Attachments/45727/Circ_2727_v2_L.pdf. Acesso: 10 dez. 2021;

BARATA-MOURA, José. **Materialismo e subjectividade**. Estudos em torno de Marx. Lisboa: Editorial Avante, 1997.

BLYTH, Mark. **Austeridade**: a história de uma ideia perigosa: Autonomia Literária, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019**: resumo Técnico. Brasília 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnicocenso_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso: 10 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação (MEC). **Novo Ensino Médio: perguntas e respostas**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=4036>. Acesso em: 07 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Básico. **SENEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (estudo preliminar)**. Brasília: DF, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_documentos_referencia_versao_preliminar.pdf. Acesso: 10 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 07 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. Instituto Anísio Teixeira. **Notas Estatísticas: Censo escolar 2018**. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacaobasica/censoescolar/notasestatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 07 de jan. de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. MEC: Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso: 07 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 2018b, seção 1, pp. 21-24.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno (CP). Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2018c, seção 1, pp. 120-122.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador: Documento Base**. Brasília, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15482-documento-orientador-proemi-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 jan. 2022.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>. Acesso: 07 jan. 2022.

_____. **Projeto de Lei nº 6.840/2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília – DF, 2013.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/leis/resolucoes_cne/rces002_16.pdf. Acesso: 10 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício 2010**. Brasília – DF, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8006-relatorio-gestao-2010-setec-versaofinal-cgu-pdf&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192%20. Acesso: 20 set. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf. Acesso: 20 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício 2008**. Brasília – DF, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2009-pdf/2267-mec-se-relatorio-gestao-2008-final-consolidado/file>. Acesso: 20 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil**. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/reestruturacao-e-expansao-do-ensino-medio-no-brasil#:~:text=O%20ensino%20m%C3%A9dio%20brasileiro%20ser%C3%A1,todos%20os%20jovens%20e%20adultos>. Acesso: 20 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e tecnológica. **Ensino Profissional Técnico de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio: documento base**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso: 07 jan. 2022.

_____. Ministério da Educação. **SAEB – 2005 Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva comparada**. Brasília, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/resultados/SAEB1995_2005.pdf. Acesso: 20 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso: 20 mar. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício 2004**. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/auditorias/processos_seb/se_relatorio_gestao_mec_2004.pdf. Acesso: 20 ago. 2021.

_____. Presidência da República. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 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, 24 jul. 2004.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Documento Básico – Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília, 2002. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_examenes_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso: 20 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em 20 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros em ação**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_acao/pcnacao_alf.pdf. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Bases Legais dos Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso: 20 dez. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnologia, 2000. (Parte I - Bases Legais). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso: 20 nov. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico. **Programa de melhoria e expansão do Ensino médio projeto escola jovem** (síntese). Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/Escola%20Jovem.pdf>. Acesso: 20 mar. de 2021.

_____. Presidência da República. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

_____. Ministério da Educação. **Programa setorial de ação do Governo Collor na área de educação: 1991-1995**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, DF: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me002598.pdf>. Acesso: 10 ago. 2021.

_____. **Decreto nº 99.519, de 11 de setembro de 1990**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania. Brasília, DF: Senado Federal, 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99519.htm. Acesso: 24 out. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Ciclo de estudos**: modernidade e educação básica. Brasília: DF, 1990a.

_____. **Programa setorial de ação do Governo Collor na área de Educação**. Brasília: DF, 1990c.

_____. **Plano Setorial de Educação e Cultura: 1986-1989**. Brasília: DF, 1986.

_____. **III Plano Setorial de Educação e Cultura: 1980-1985**. Brasília: DF, 1980.

_____. **Política Nacional Integrada da Educação**. Brasília: DF, 1975.

BEHRING, Elaine Rossetti. BOSCHETTI, Ivonete. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRZEZINSKI, Iria. **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. Cortez Editora, 1997.

CANO, Wilson; SILVA, Ana Lucia G. **Política industrial do governo Lula**. Texto para discussão, v. 181, p. 139-174, 2010.

CABRAL, Antônio; SILVA, Claudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. **Revista Principia**, João Pessoa, n. 32, dez. 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/193876545.pdf>. Acesso em: 24 de out. 2021.

CAMPOS, Maria. Malta. Que qualidade buscamos na América Latina? In: **A Educação na América Latina: direito em risco**. São Paulo: Cortez, 2005.

CARCANHOLO, Marcelo Dias. Crise econômica atual e seus impactos para a organização da classe trabalhadora. **Revista Aurora**, v. 3, n. 2, 2010.

CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Ideologia do desenvolvimento – Brasil**: JK JQ. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, Roberto Francisco de. **O processo de gestão e participação na universidade: limites, possibilidades e desafios na UFT**. 2011. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

_____. **Gestão escolar autônoma e compartilhada: gerencialismo ou democratização?** Goiânia: Editora UFG, 2009.

_____. **A gestão da educação básica no Tocantins: concepção e lógica do Programa Escola Autônoma de Gestão Compartilhada**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2004.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; DE PAULA SANTOS, Íkaro. Crises do Capital, Austeridade e Educação no Brasil. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. e49810212523-e49810212523, 2021.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**, v. 35, n. 2, p. 395-421, 2017.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo, Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do Ensino Médio Integrado. In.: BERTUSSI, G. T.; OURIQUES, N. D. (Orgs.). **Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011b. CNTE.

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **ANÁLISE da Medida Provisória nº 746, que trata da Reforma do Ensino Médio**. Brasília – DF, 2016. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/70670-analise-da-medida-provisoria-n-746-que-trata-da-reforma-do-ensino-medio>. Acesso em 17 de maio de 2021.

COLLOR, Fernando. **Brasil: um projeto de reconstrução nacional - 1990-1995**. Brasília, 1991. Disponível: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/publicacoes-oficiais/catalogo/collor/brasil-um-projeto-de-reconstrucao-nacional-1991/view>. Acesso em: 20 jun. de 2021.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio**. Não retrocesso proposto pelo Ministério da Educação do Governo Temer. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/manifesto-do-movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio>. Acesso em: 20 de jun. de 2021.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: Lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1633-1652, 2018.

CORSI, Francisco Luiz. A globalização e a crise dos estados nacionais. **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, p. 102-108, 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

_____, Carlos Roberto Jamil. **Educação e categorias**. In: **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DARC, Berenice. **Os perigos da BNCC e das Diretrizes Curriculares articuladas à reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/os-perigos-da-bncc-e-das-diretrizes-curriculares-articuladas-a-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 26/08/2021.

DE LIMA PADILHA, Lucia Mara. SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 12, n. 47, p. 417-422, set. 2012. ISSN: 1676-2584.

DE MIRANDA, Marília Gouvea. Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**, n. 100, p. 37-48, 1997.

DELORS, Jacques (org.). Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. UNESCO: Publicação MEC, 1998. Disponível em: http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf. Acesso: 12 out. 2021.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso: 04 jul. 2021.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 921-946, 2007.

DUARTE, Newton. **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

_____. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001b.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos pela Educação e o episódio Costin no MEC: a pedagogia do capital em ação na política educacional brasileira. **Revista Trabalho Necessário**, v. 10, n. 15, 2012.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional.

Holos, v. 4, p. 261-271, 2018. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/6975/pdf/19832>. Acesso: 14. set. 2021.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 385-404, 2017.

FIORI, Eduardo Luis. Globalização e governabilidade democrática. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 7, p. 137-161, 1997.]

FRANÇA, Magna. **Gestão e financiamento da educação**: o que mudou na escola? Natal: EDUFRN, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, v. 36, p. 137-153, 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Edu. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, out. 2007. p. 1129-1152.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 46, jan/abr. 2011. p. 235-254.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n.º 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restritiva. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educ. Soc.**, set. 2011, v. 32, n. 116, p. 619-638.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **Interesses mercadológicos e o novo ensino médio**. Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.

GONÇALVES, Willians da Silva. O Brasil no novo sistema internacional. *In*: VIZENTINI, Paulo (org.). **A grande crise**. Petrópolis: Vozes, 1992.

GOODSON, Ivor Frederick. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Porto: Porto Editora, 2001.

GRABOIS, Claudia; CAVALCANTE, Meire. Um golpe na inclusão social e no Estado democrático de direito. *In*: PRONER, Carol; CITTADINO, Gisele; TENENBAUM, Marcio; RAMOS, Wilson (Orgs). **A resistência ao golpe de 2016**. Bauru: Canal 6, 2016.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. v. 2; edição e tradução Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (orgs). **A Educação entre os Direitos Humanos**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **O Neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001. Acesso: 20 maio 2022.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção educação contemporânea).

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. **As propostas de decreto para regulamentação do Ensino Médio e da educação profissional**: uma análise crítica. Curitiba, 2003.

LEHER, Ricardo. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. São Paulo, **Revista Outubro**, n. 3, art. 3, p. 19-30, out., 1999.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. **Trabalho & Educação**, v. 4, p. 117-134, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. n. 26, p. 109-118, 2004.

_____. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. Disponível em: www.senac.br. 18/05/02, p. 4. Acesso em: 03 de jan. de 2022.

_____. Políticas de Currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, 2006.

_____. **Conhecimento escolar: Ciência e Cotidiano**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, jul./dez. 2008.

LUKÁCS, György. História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista/Georg Lukács; tradução Rodney Nascimento; revisão da tradução Karina Jannini. 2003.

LURIA, Alexander Romanovich; **A construção da mente** (M. B. Cipolla, Trad.; M. Cole & K. Levitin, Org.s). São Paulo: Ícone, 1992.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, Conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 52, p. 286-300, 2013.

MARTINS, Marcos Francisco. Ensino técnico e globalização. **Cidadania ou Submissão**, 2000.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968. Livro 1. v. 1.

_____. **O Capital**: crítica da Economia Política. Livro I. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

_____. **A Miséria da Filosofia**. Tradução de José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985.

_____. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

_____. **Contribuição à crítica da economia política.** Tradução e introdução de Florestan Fernandes. São Paulo: Flama, 1946.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista.** 1 ed. Revista. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **A Ideologia Alemã.** 5 ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MELO, Adriana Almeida Sales. **A mundialização da educação:** consolidação do projeto neoliberal na América Latina (Brasil e Venezuela). Maceió: Edufal, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência:** a determinação social do método. São Paulo, Boitempo, 2009.

_____. **A teoria da alienação em Marx.** Tradução de Isa Tavares. São Paulo Boitempo, 2006.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico:** o socialismo no século XXI. Tradução de Ana e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. **Para além do capital.** Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MNDEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. **Manifesto do Movimento Nacional sobre a Medida Provisória:** não ao esfacelamento do Ensino Médio.2016.

Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/ManifestoMovimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>.

Acesso: 23 mar. 2022.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista brasileira de educação**, v. 17, p. 39-58, 2012.

MONTORO, Xabier Arrizabalo; BOLAÑOS, Alejandro López. **Capitalismo y economía mundial.** Instituto Marxista de Economía, 2014.

MORAIS, João Haio Cavalcante de; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Formação de Professores de Biologia para o Ensino Médio Integrado. In: **Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional. A produção do Conhecimento em Educação Profissional**, 24 a 27 de julho de 2017. Natal – RN. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A11.pdf>. Acesso: 23 mar. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. **A Reforma do Ensino Médio:** regressão dos direitos sociais. Retratos da Escola, Brasília/DF, v. 11, n. 20, p. 91- 108, jan/jun, 2017.

NAPOLITANO, Marcos. Representações Políticas no Movimento Diretas-Já. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 15, n. 29, pp. 207-219, 1995.

NASCIMENTO, Mauricio Reis Sousa do. **O Programa Escola Comunitária de Gestão Compartilhada:** descentralização ou desconcentração nas escolas públicas estaduais de

Miracema do Tocantins?. 2008. Dissertação. 151 p. (Programa de Pós-Graduação em Educação) -Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Competências para o progresso social: O poder das competências sócio emocionais**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. 140 p.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela BS. Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

PALMA FILHO, João Cardoso. **Política educacional brasileira: educação brasileira numa década de incerteza (1990-2000): avanços e retrocessos**. Cte Editora, 2005.

PEREIRA-FERREIRA, Cristiane; MEIRELLES, Rosane Moreira Silva. O Ensino de Ciências nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica no Brasil: um estudo preliminar. **Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências–VIII ENPEC**. Campinas: São Paulo, p. 1-13, 2017.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: xamã, 2003.

PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 5-21, 1999.

_____. **Construir competências desde a escola**. Tradução. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999a.

_____. **Pedagogia diferenciada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio: Revista Pedagógica**, v. 5, n. 17, p. 8-12, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 771-788, 2011.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REGO, José Marcio; MARQUES. **Economia Brasileira**. 4ª edição. São Paulo: SARAIVA, 2006.

ROCHA, Raryson Maciel. **A filosofia neoliberal e seus reflexos no (não) ensino de filosofia na educação secundária brasileira: reflexões a partir da LDB/96**. Filosofia Capital. Brasília, vol. 11, p. 8-20, 2016.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. A dialética entre a concepção e a prática da gestão democrática no âmbito da educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 20, p. 165-176, 1999.

RUMMERT, Sonia Maria; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. **Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subordinada de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, p. 15-70, 2012.

SANDRI, Simone. Reforma do ensino médio e tendências para formação e/ou carreira docente. **Temas & Matizes**, v. 11, n. 21, p. 127-147, 2017.

SANDRONI, Paulo et al. **Dicionário de economia**. São Paulo: Best Seller, 1989.

SANFELICE, José Luís. História e historiografia de instituições escolares. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 9, n. 35, p. 183-200, 2009.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed. Revista. Campinas: Autores Associados, 2009a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10 ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2008.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. IN: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: HISTEDBR, 2005.

_____. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, n. 1, v. 1, p. 131-152, 2003b.

_____. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Afonso Reno Castro da; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Determinações da Lei 13.415/17 e a reforma do Ensino Médio como política educacional para a reprodução do capital. **Revista Pedagógica da UNOCHAPECÓ**, Chapecó-SC, v. 22, abr. de 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/Vol.%2022%2C%20>. Acesso: 01 fev. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas.

Educação em revista. Belo Horizonte. v. 32. n. 02, abr-jun, 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/1982-6621-edur-32-02-00091.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio - Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan.-jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/>.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Willian José Lordelo. **Crítica à teoria pedagógica da Educação Física: para além da formação unilateral.** Salvador, Bahia: UFBA, 2011. Dissertação (Mestrado em Educação). 111 f. Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SIMÕES, George Amilton Melo; DARTORA, Luciano; DE DEUS, Luís Paulo Aguiar. Análise dos modelos de reorganização do tempo-espaço escolar para o Ensino Médio e da Semestralidade no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 4, n. 4, p. 157-165, 2017.

SOARES, Marcos de Oliveira. **O novo paradigma produtivo e os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia.** São Paulo, 2012. Tese de doutorado, DG/FFLCH – Universidade de São Paulo.

SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**, [S.I.], abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso: 10 abr. 2022.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Políticas de financiamento da educação municipal no Brasil (1996-2002): das disposições legais equalizadoras às práticas político-institucionais excludentes. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 42, p. 564-582, jan./mar. 2004.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe: entenda como e porque você foi enganado.** Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

STIGLITZ, Joseph. **O mundo em queda livre.** São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. As teses de abril de 2011 sobre educação, consciência de classe e estratégia revolucionária. **Perspectiva**, v. 31, n. 1, p. 137-166, 2013.

TOCANTINS. Secretaria da Educação e Cultura - SEDUC. **Documento preliminar Curricular para o Ensino Médio do estado do Tocantins.** 2022.

_____. **Proposta Curricular – Ensino Médio.** 2009.

_____. **Lei nº 2977, de 8 de julho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025) e adota outras providências.**

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia, DE; WARDE, Mirian.; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1998

UFMG. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação (FAE). **Texto para discussão - Reforma do Ensino Médio - MP 746/2016**. Belo Horizonte, 2016. <https://ufmg.br/comunicacao/publicacoes/boletim/educacao/1966/reforma-do-ensino-medio>. Acesso: 01 maio 2022.

UNESCO. **O ensino médio no século XXI: desafios, tendências e prioridades**. Brasília, 2003. 94p. (Cadernos UNESCO. Série Educação, 9). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000309.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2022.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conference de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso: 12 jun. 2021.

ZAN, Dirce; RAMOS, Tacita Ansanello. As orientações neoliberais e as políticas curriculares para o ensino médio. In: **Horizontes**, v. 25, n. 2, p. 189-195, jul./dez. 2007.

YANAGUITA, Adriana Inácio. **Financiamento da educação no Brasil (1990-2010): impactos no padrão de gestão do ensino fundamental**. 2013.