



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

GESSICA MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA

**A POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC E O ENSINO MÉDIO:
CURRÍCULO E CONTEXTO**

João Pessoa/PB
2020

GESSICA MAYARA DE OLIVEIRA SOUZA

**A POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC E O ENSINO MÉDIO:
CURRÍCULO E CONTEXTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UEPB, como requisito final para a obtenção do título de **Mestre em Educação** na linha de Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira

João Pessoa/PB
2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S729p Souza, Gessica Mayara de Oliveira.
A POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC E O ENSINO MÉDIO:
CURRÍCULO E CONTEXTO / Gessica Mayara de Oliveira
Souza. - João Pessoa, 2020.
114 f. : il.

Orientação: Maria Zuleide da Costa Pereira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

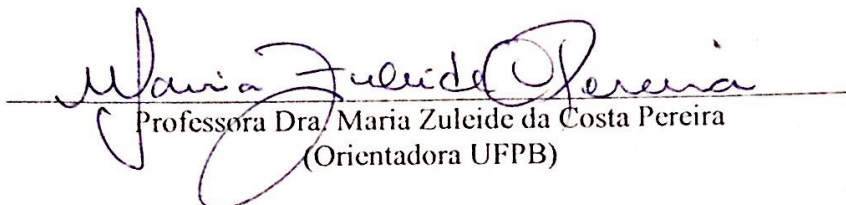
1. Políticas Curriculares. 2. Ensino Médio. 3. Reforma.
4. Base Nacional Comum Curricular. I. Pereira, Maria
Zuleide da Costa. II. Título.

UFPB/BC

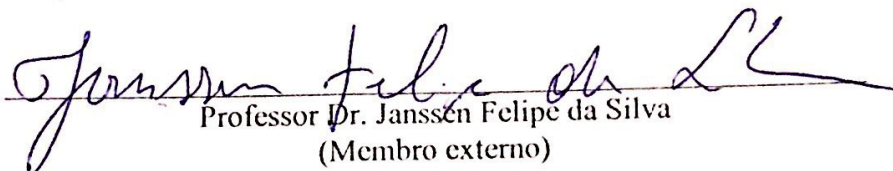
**A POLÍTICA CURRICULAR DA BNCC E O ENSINO MÉDIO:
CURRÍCULO E CONTEXTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB, como requisito final para a obtenção do título de **Mestre em Educação** na linha de Políticas Educacionais.

Banca Examinadora:


Professora Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira
(Orientadora UFPB)


Professora Dra. Janine Marta Coelho Rodrigues
(Membro interno - UFPB)


Professor Dr. Janssen Felipe da Silva
(Membro externo)

João Pessoa/PB
2020

Dedico esta trajetória de aprendizagem a Deus, por ter me dado o dom da vida e por estar comigo em todos os momentos. À minha mãe, Jaciara de Oliveira Sousa, por ter dedicado à sua vida para que eu pudesse chegar aonde cheguei.

In memoriam do meu avô, Joaquim José dos Santos, meu pai.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicial e eternamente, ao Eterno, Incorrutível, Transcendente e amoroso Deus, que me deu o sopro de vida e de onde emana toda ciência e sabedoria.

A CAPES por ter me propiciado uma bolsa de estudos para o mestrado e, conseqüentemente, a oportunidade de me dedicar exclusivamente para a construção dessa pesquisa de dissertação.

À Universidade Federal da Paraíba, por ter me proporcionado a oportunidade de conhecer pessoas maravilhosas, por tantos momentos de aprendizagens vividos dentro desse espaço.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em especial à Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais.

À minha mãe pelo exemplo de vida e por ter dedicado sua vida para que eu pudesse chegar aonde cheguei.

Aos professores, professoras, colegas e funcionários do PPGE, pelas significativas contribuições.

À Profa. Dra. Maria Zuleide da Costa Pereira, por ter me acolhido desde o ano de 2013, quando eu estava no terceiro período; por ter me dado todas as chances possíveis para que eu nunca desistisse do meu curso. E, acima de tudo, por ter sido uma mãe e uma amiga, cuidando de mim em todos os momentos.

À Profa. Dra. Nathália Fernandes do Egito Rocha, que tem sido uma pessoa que posso contar em todos os momentos, é uma amiga, que sempre me aconselha, me escuta e me entende. Obrigada por tudo, por todos os momentos dedicados a mim.

Ao meu noivo Michel, por estar sempre comigo, por aguentar as minhas crises de desespero e ser sempre um conselheiro nos momentos ruins e também nos bons. Obrigada, pelo amor, carinho e pelo companheirismo de todos os momentos.

À minha amiga e irmã Maraiane Pinto de Sousa, por tudo. Obrigada, grande amiga, por todo o apoio, pelo companheirismo, por ter me acolhido e cuidado de mim.

Aos amigos que estiveram comigo nessa caminhada durante os estudos no PPGE, Marcondes Lima, Djane Assunção, Mirian Espindola, Alex Soares, Marcelo, Ednaldo. Obrigada a todos pelas conversas no corredor, pela ajuda que vocês me deram e por todo o apoio.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares (GEPPC/UFPB), ao qual agradeço de coração por todos os momentos de diálogo e de estudo. E por todas as vezes em que me socorreram em correções de trabalhos e em construções de textos, nos quais eu me encontrava perdida, mas o grupo estava sempre presente para me ajudar.

*Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras e construindo novos
poemas.
Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doces.
Recomeça.
Faz de tua vida mesquinha um poema.
E viverás no coração dos jovens
e na memória das gerações que hão de vir.
Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
Toma a tua parte. Vem a estas páginas e não
entraves seu uso aos que têm sede.*

(CORA CORALINA)

RESUMO

Considerando a centralidade das políticas curriculares no contexto atual, a presente pesquisa de Mestrado tem como tema a atual reforma do currículo do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). A problemática se deu em torno dos resultados de um trabalho de conclusão de curso (SOUZA, 2017), no qual investigamos a relação entre os setores público e privado na construção do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Durante o estudo, deparamo-nos com o trâmite da Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente, com a Lei nº 13.415/2017 e com a BNCC para a reforma do currículo do Ensino Médio no ano de 2018 durante o governo de Michel Temer (2016-2018). Tais acontecimentos nos levaram a sentir a necessidade de aprofundar nossos estudos acerca das atuais mudanças no currículo do Ensino Médio. Após um mapeamento a despeito das pesquisas na área, em que os resultados nos revelaram uma carência de dissertações sobre a temática, reafirmamos que era imperativo nos aprofundarmos no tema. Em vista disso, buscamos, neste trabalho, identificar quais projetos de formação discente se desdobram através das concepções de currículo presentes nas três versões elaboradas da BNCC para o Ensino Médio. Com base nessa problemática, elegemos como objetivo geral analisar a política curricular da BNCC intencionando identificar os projetos de formação para o Ensino Médio em disputa com base nas concepções de currículo assumidas. Nossas análises seguem as matrizes conceituais dos estudos de Arroyo (2011), Pereira (2013), Santos (2011); Kuenzer (1997; 2017); Macedo (2018); Lopes (2019); Apple (2001;2003); Oliveira (2013), entre outros autores de cujas pesquisas nos aproximamos neste trabalho. Metodologicamente, nossa pesquisa está ancorada nos estudos de Gonsalves (2003), Richardson (2017), Santos (2008) e Cellard (2008), os quais a caracterizam como bibliográfica e qualitativa, buscando através de um estudo documental alcançar os objetivos propostos nesta dissertação. Portanto, realizamos uma investigação a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball e seus colaboradores (1987;1992;1994). Desta feita, analisamos a partir do contexto de influência, o contexto global que se reverbera nas atuais políticas curriculares para o Ensino Médio, assim como o contexto local, e o contexto de produção de texto que nos permitiu analisar as três versões da BNCC para o Ensino Médio a partir da categoria: currículo. Dessa forma, ressaltamos que nesta pesquisa não intencionamos capturar a verdade sobre o tema pesquisado, mas, buscamos demonstrar através das nossas reflexões, problematizações e análises, possibilidades e direções para pensarmos as políticas curriculares no Brasil, em especial, as políticas para o Ensino Médio.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Ensino Médio. Reforma. Base Nacional Comum Curricular.

ABSTRACT

Considering the curricular policies centrality in the current context, this research brings up the High School Curriculum Reform (Law number 13.415/2017) as the central theme. The problematic comes up from the results of a monograph (SOUZA, 2017) in which the relation between the public and the private sectors towards the development of the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) was investigated. During our studies, we faced the procedure related to the provisional measure, which was numbered 746/2016, then the Law number 13.415/2017 and at last the BNCC which was getting some changes in terms of the High School in 2018 while Michel Temer was president of Brazil (2016-2018). Such events were fundamental for us to notice the need in detail our studies on the current changes in the curriculum of the Brazilian High School. After mapping researches on this field of knowledge, in which results reveal a lack of dissertations about the theme, we emphasize that it is necessary to go deep on it. That said, this work aims at identify which projects for student education unfold through curriculum conceptions presented along the three versions of the BNCC which guides the high school curriculum in Brazil. Based on such problematic, we decided that analyzing the curriculum policy of the BNCC towards identifying projects for the High School based on the curriculum conceptions is our general goal. Our analyses follow the conceptual matrices from studies by Arroyo (2011), Pereira (2013), Santos (2011); Kuenzer (1997; 2017); Macedo (2018); Lopes (2019); Apple (2001;2003); Oliveira (2013), among other authors whose researches are brought up close in this work. Methodologically, our research is based on Gonsalves (2003), Richardson (2017), Santos (2008) and Cellard (2008) studies; which characterize it as bibliographical and qualitative, considering we aim at achieving the objectives proposed in this Master's thesis through a documental study. Therefore, we took Stephen Ball's cycle of policies and his contributors (1987;1992;1994) as the beginning point of our investigation. Moreover, we analyzed the global context through the context of influence that reverberates in the current high school curriculum policies, just as the local context, and the context of textual production that were fundamental to our analysis. Curricula are taken as a category in this work. For that reason, we highlight that we do not have the intention of capturing a truth about the theme which is the bases for this research, but we try to present possibilities and directions for us to reflect on the Brazilian curricula policies, especially the ones related to the high school education through our own reflections, problematizations and analysis.

Key-Words: Curriculum policies. High School. Reform. Base Nacional Comum Curricular

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Fonte das publicações para análise -----	21
Tabela 02 - Quantitativo das produções nas respectivas fontes -----	23
Tabela 03 - IDEB do Ensino Médio e suas metas -----	55
Tabela 04 – Taxas de reprovação e abandono no Ensino Médio -----	60

LISTA DE SIGLAS

ABDC - Associação Brasileira de Currículo
ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM - Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica
CF – Constituição Federal
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CONSED - Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio
GEPPC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFEs - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MNDEM - Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC – Plano de Emenda Constitucional
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE – Plano Nacional de Educação
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego
PROUNI - Programa universidade para todos
PT – Partido dos trabalhadores
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SISU - Sistema de seleção unificada

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Gráfico representativo da distribuição das publicações por região -----	28
Gráfico 02: Total de matrículas na educação básica segundo a rede de ensino - Brasil - 2014 a 2018 -----	48
Gráfico 03: Taxas de promoção, repetência, migração para a EJA e evasão por série -----	49
Gráfico 04: Ampliação das unidades da Rede federal por etapas históricas -----	58
Gráfico 05: Ranking de países no PISA – 2015 -----	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Trabalhos referentes a Reforma do Ensino Médio mapeados na plataforma de Teses e Dissertações da CAPES – 2016-2019 -----	23
Quadro 02 – Trabalhos referentes a Reforma do Ensino Médio mapeados na plataforma Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD) 2016-2019 -----	23-24
Quadro 03 - Trabalhos referentes à reforma do Ensino Médio mapeados na 38ª reunião da ANPED (2017) GT09 - TRABALHO E EDUCAÇÃO -----	24
Quadro 04 - Trabalhos referentes à reforma do Ensino Médio mapeados na plataforma de teses e dissertações do PPGE (2016-2019) -----	24
Quadro 05 - Trabalhos referentes à reforma do Ensino Médio – Dossiê da Revista Retratos da escola -----	25
Quadro 06 - Trabalhos referentes à reforma do Ensino Médio – Dossiê da Revista Educação e sociedade -----	26
Quadro 07 – Marco legal que impactou o Ensino Médio nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff -----	52
Quadro 08: principais mudanças na legislação do Ensino Médio após a lei 13.415/2017: Carga Horária -----	79
Quadro 09: principais mudanças na legislação do Ensino Médio após a lei 13.415/2017: o currículo -----	82
Quadro 10: Estrutura das três versões da BNCC para o Ensino Médio -----	85

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: A análise preliminar: exame e crítica do documento -----	32
Figura 02: Ilustração do ciclo de políticas-----	35
Figura 03: Crítica a reforma do Ensino Médio-----	68

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Mapa da expansão da rede federal pelo território brasileiro-----	56
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. O DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA:	31
1.1. Análise dos dados: o ciclo de políticas de Ball	34
1.1.1 Contexto de Influência	36
1.1.2 Contexto de produção de texto	37
2. AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO PÓS-DÉCADA DE 1990: O SITUAR HISTÓRICO	38
2.1 O Ensino Médio e a lei 13.415/2017	39
2.2 As políticas de globalização e desdobramentos no currículo do Brasil	45
3. O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL	47
3.1 Organização do Ensino Médio no Brasil	62
3.2 Um novo Ensino Médio: caminhos e perspectivas	64
4. A “NOVA” ARQUITETURA DO ENSINO MÉDIO: o que diz as três versões da BNCC?	68
4.1 Construção das três versões da BNCC para o Ensino Médio	70
4.2 Principais mudanças no Ensino Médio após a lei 13.415/2017	79
4.3 Análise e comparação do currículo do Ensino Médio nas três versões da BNCC	84
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

O interesse pelos estudos das políticas curriculares se deu no 3º período do curso de Pedagogia, através da disciplina currículo e trabalho pedagógico, período em que ingressei¹ em um projeto de pesquisa, no qual atuei como voluntária, no Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica/PIVIC 2014/2015 e conseqüentemente me inseri no grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Curriculares – GEPPC², o qual faço parte até os dias atuais.

O projeto que desenvolvi como voluntária juntamente com minha orientadora intitulado, “Os discursos sobre currículo e os sentidos da avaliação no Ensino Médio das escolas estaduais da cidade de João Pessoa/PB”, teve como objetivo analisar os discursos sobre currículo e concepções de avaliação no Ensino Médio das Escolas Estaduais da cidade de João Pessoa/PB.

Os resultados dessa pesquisa foram dados em forma de palavras-chave devido aos procedimentos metodológicos que estávamos utilizando: a ferramenta de análise Wordsmith Tools 6. No que tange à avaliação, as palavras-chave que designavam sentido foram: formativa, acumulativa, contínua e somática. No que se refere ao currículo, encontramos palavras como: construção, ação e planejamento.

Logo após esse primeiro trabalho de pesquisa, meu próximo trabalho foi como bolsista em mais um projeto de pesquisa PIBIC na área das políticas de currículo. Esse projeto, que teve como título “Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball”, foi dividido em dois planos. O plano que me foi proposto denominava-se “Base Nacional Comum, escola e atores: analisando o contexto da prática”, o objetivo geral foi analisar como se deu a participação dos professores na construção do projeto da BNCC.

Nosso interesse por pesquisar a categoria participação partiu da percepção de que, no próprio documento da Base, essa categoria é sempre colocada em foco. Em discursos feitos pelos especialistas, percebemos que eles destacam ter sido uma construção participativa e democrática, por isso fomos às escolas para descobrir se de fato os professores – que, segundo Cury (2014), são os sujeitos do ato pedagógico, visto que são eles que sentem o peso da tarefa de receber as políticas e atuar junto a elas no contexto da prática – foram inseridos no processo de construção da BNCC.

¹ Nessa primeira parte do trabalho (INTRODUÇÃO), em que estou evidenciando a forma como me aproximei do meu objeto de estudo, utilizarei em alguns momentos a primeira pessoa, por se tratar de um relato pessoal, mas a partir de um determinado ponto do texto em diante utilizo a terceira pessoa.

² O grupo, coordenado pela Professora Doutora Ângela Albino e pela Professora Doutora Ana Claudia da Silva Rodrigues, está vinculado à linha de pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba – PPGE/UFPB. Fundado em 2002 pela Professora Doutora Maria Zuleide da Costa Pereira, o GEPPC dedica-se ao estudo das políticas curriculares da Educação Básica ao Ensino Superior e suas interconexões com as temáticas emergentes.

Percebemos, no discurso dos professores, que eles não se sentiram tão participativos como dizem os discursos a respeito dessa construção. Eles consideram importante ter uma base para nortear seu trabalho, mas refutaram a ideia de ter sido um trabalho coletivizado. Afirmaram ter havido uma participação muito limitada e, na verdade, a parte que lhes coube foi apenas legitimar uma política que já veio pronta de forma verticalizada.

Dessa forma, em meu trabalho de conclusão de curso (SOUZA, 2017), intitulado “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): análises sobre as influências, disputas e negociações no processo de sua construção”, parti juntamente com minha orientadora dos discursos dos professores que não se sentiram participantes da construção dessa proposta para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, buscando, então, investigar quais grupos participaram da construção da Base e quem ocupou maiores espaços de influência na formulação da BNCC.

Em nossas análises, foi perceptível que o grupo de maior influência nas definições do documento foi o intitulado de “Movimento pela Base” composto por várias empresas e grupos privados, sendo os principais: Fundação Lemann, Todos pela Educação e Instituto Ayrton Senna. Identificamos esses grupos, porque eles tiveram significativas participações na construção desse documento. Em uma de nossas análises, na qual buscamos compreender quais sentidos esses grupos estavam dando ao documento da BNCC juntamente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), ficou clara a presença de um currículo tecnicista baseado em objetivos de aprendizagem que serão avaliados por mecanismos de avaliações em larga escala.

Essas pesquisas foram um importante esboço que possibilitou formular novas e outras problematizações em relação às atuais reformas curriculares que surgiram de forma aligeirada no contexto da educação básica. E, além de nos propiciar uma aproximação com os professores que estão inseridos na prática pedagógica cotidiana, possibilitou-nos, junto com eles, pensar o currículo da Educação Básica e no caso deste trabalho, voltar nosso olhar para o currículo do Ensino Médio e suas mudanças desencadeadas pelas recentes reformas na política curricular da educação básica no Brasil.

Diante de nossa compreensão acerca do currículo como eixo estruturante da escola, partimos, neste trabalho, da perspectiva de que esse documento é fruto de um contexto e das intencionalidades culturais, sociais e políticas de uma sociedade (APPLE, 2001). Dessa forma, ao pensarmos as disputas e os embates que o rodeiam, concordamos com Apple (2001), quando afirma que o currículo não é um conjunto neutro de conhecimentos, que chega à escola isento de influências ou livre de ideologias, mas, ao contrário, ele é parte de uma tradição seletiva, de uma visão de alguém acerca do que seja conhecimento legítimo. Concordamos com o autor no

sentido de que, enquanto alguns grupos têm o poder de decidir qual o conhecimento legítimo que vai estar no currículo, outros grupos ficam totalmente fora dessas decisões.

Nesse sentido, buscamos nos aprofundar em nossos estudos sobre currículo da educação básica e, no caso deste trabalho, voltamo-nos para as questões que envolvem as mudanças no currículo do Ensino Médio na atualidade. Neste sentido, dentre as questões que ficaram em aberto em relação as nossas pesquisas sobre a BNCC, destacamos a fragmentação da Educação Básica no decorrer do seu trâmite no Conselho Nacional de Educação (CNE), isto porque as propostas referentes a Educação Infantil e Ensino fundamental foram homologadas no final de 2017 enquanto a proposta da BNCC referente a terceira e última etapa da educação básica só foi homologada em 2018, caracterizando um desmembramento e um rompimento da LDB.

Desta forma, considerando que as políticas educacionais e curriculares brasileiras vêm, desde a década de 90, sob forte processo de adequação às políticas econômicas de vertente neoliberal, destacamos que nesta década (2010-2020), a ênfase repousa sobre o currículo do Ensino Médio, o qual vem sendo submetido a alterações significativas e de repercussões ainda não vislumbradas de forma nítida. Por essa razão daremos ênfase neste trabalho a análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) elaboradas para o Ensino Médio, com a intenção de investigar os caminhos que foram percorridos até sua materialização indagando: quais atores foram protagonistas nesta produção? Qual o contexto que está envolto a essa reforma? E, por fim, como foco central qual concepção de currículo cada uma das três versões da base traz para o Ensino Médio? Considerando as influências que cercaram cada uma das produções de texto da BNCC.

Inicialmente, é importante destacar que a primeira versão da BNCC do Ensino Médio foi apresentada pelo Ministério da Educação (MEC), secundado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), no mês de setembro do ano de 2015, sendo defendida como um projeto ancorado ao PNE (2014-2024). Está primeira versão que foi apresentada ainda no governo Dilma, continha em seu texto a base para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A segunda versão foi lançada no mês de maio do ano de 2016, a qual foi submetida aos Seminários Estaduais para avaliação e contribuições. Ainda, no ano de 2016, após Impeachment da Ex-presidente Dilma Rousseff, seu vice Michel Temer lançou a Medida Provisória 746/2016, cujo objetivo era a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliando progressivamente sua jornada escolar e criando a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016).

No ano de 2017, o ex-presidente Michel Temer lança a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, retirando do seu texto a parte que compete ao Ensino Médio. Após a aprovação da Medida Provisória 746/2016 entra em cena a lei 13.415/2017 que trazia em seu texto mudanças que modificam a carga horaria do Ensino Médio e seu currículo. Nessa nova proposta para o currículo do Ensino Médio, além do aumento da carga horaria, foi proposto um currículo dividido por áreas de conhecimento e, não mais por disciplinas, além disso, a proposta trazia em seu texto que o currículo deveria ser composta pela BNCCEM e pelos novos itinerários formativos (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas ou formação técnica e profissional). Apenas, no ano de 2018 é lançada a BNCC para o Ensino Médio, trazendo em seu texto as competências que devem ser alcançadas no “novo” Ensino Médio.

Ficou explícito, com essa postura política, o protesto de Cury (2008, p. 294) ao evidenciar que a “educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Com isso, Cury (2008), leva-nos a compreender a Educação Básica como um processo, uma organização sistemática. Como o próprio autor destaca, “a educação infantil é a raiz da educação básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento.” (2008, p. 295). Nesse arranjo das etapas, vemos que uma está conectada às outras, não podendo ser separadas e, caso isso aconteça, a Educação Básica se torna fragmentada e perde seu conceito de organização e de continuidade.

Após apresentarmos o objeto de estudo deste trabalho, sentimos a necessidade de construir um mapeamento, com pretensões analíticas, que seja capaz de identificar, nos discursos da produção acadêmica brasileira, a percepção de alguns pesquisadores do campo da Educação sobre a atual reforma do Ensino Médio (Lei nº13.415 de 2017).

Motivados pelo desafio de identificar e de analisar o que os pesquisadores estão produzindo acerca da atual reforma do currículo do Ensino Médio, partimos das seguintes problematizações: quais os discursos e quais sentidos estão sendo atribuídos à nova reforma do Ensino Médio nas produções analisadas? Que tensões são apontadas por esses sentidos? Mediante questionamentos como esses, com base no trabalho de mapeamento, formulamos a premissa desta dissertação de mestrado.

Assim, para lançar luz sobre essa problemática, analisamos um total de 22 (dezenove) textos publicados entre os anos de 2016 a 2019, os quais nos possibilitaram ter uma visão mais ampliada dos diversos sujeitos do contexto educacional e suas contribuições sobre o tema analisado.

As fontes publicadoras dos textos de nossa análise foram:

Tabela 01 - Fonte das publicações para análise

FONTE	INSTITUIÇÃO/LOCAL	ISBN/ISSN	ANO
CAPES	Plataforma <i>online</i> de teses e dissertações		2016-2019
BDTD	Plataforma <i>online</i> de teses e dissertações		2016-2019
ANPED	38º Reunião da ANPED/UFMA/ São Luís do Maranhão		2017
PPGE	UFPB		2016-2019
REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	Vol. 38 n. 139 Campinas	1678-4626	2017
RETRATOS DA ESCOLA	V. 11 n. 20 CNTE	2238-4391	2017

Fonte: Organizado pelas autoras (2020).

Considerando que a reforma em questão foi aprovada no ano de 2017 através da medida provisória de 2016, optamos por delimitar a busca dos trabalhos publicados entre os anos de 2016 a 2019. Embora tenhamos achado alguns trabalhos de anos anteriores, verificamos que as produções tratavam de reformas anteriores, mas como neste trabalho iremos nos debruçar sobre a atual reforma, buscamos então pesquisas que tratassem da atual reforma após a medida provisória de 2016. Utilizamos assim como descritores “Reforma do Ensino Médio”, “Proposta do Ensino Médio”, “Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio” e contrarreforma do Ensino Médio.

A primeira plataforma pesquisada por nós foi a plataforma de teses e dissertações da CAPES, na área de busca inserimos os descritores e dentre os resultados encontramos três dissertações que tratavam do tema pesquisado, não encontramos nenhuma tese.

A segunda plataforma que pesquisamos foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), no espaço para busca colocamos dois termos para pesquisar os trabalhos o primeiro foi “reforma” e o segundo foi “ensino médio” e refinamos a busca para os anos de 2016 a 2019, encontramos um total de 76 trabalhos, fomos abrindo cada trabalho e a partir do resumo encontramos apenas três que tratavam sobre a atual reforma do ensino médio, os demais

74 trabalhos, eram sobre Ensino médio mais com outras temáticas, como por exemplo, o Ensino Médio profissionalizante, alguns apreciam apenas por conta da palavra “ensino” ou “reforma”, mas que não contemplavam o assunto buscado por nós, alguns outros trabalhos tratavam sobre projetos de educação de estados brasileiros específicos. Separamos então estes dois trabalhos que tratam da atual reforma para nossas análises.

Na coleta de dados da biblioteca da ANPED nos debruçamos sobre os anais da 38ª reunião Nacional da ANPED (2017), a escolha se deu porque as reuniões da ANPED só acontecem de dois em dois anos e a única que contemplava nosso recorte temporal era a de 2017 pois a última foi de 2015 e buscávamos publicações a partir de 2016. Iniciamos a busca no GT currículo, no qual foram encontrados 26 trabalhos, mas, nenhum deles tratava da temática pesquisada por nós. No GT Estado e Política Educacional dos 31 textos que compõe o GT nenhum tratava sobre a atual reforma do Ensino Médio e no GT trabalho e educação dos 26 trabalhos encontrados apenas dois tratavam do Ensino Médio.

Outro espaço que consideramos importante para realizar nosso mapeamento foi na plataforma de teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação (PPGE) da Universidade Federal da Paraíba, pois nossa pesquisa de mestrado foi desenvolvida no citado programa, sendo assim nos interessa se existem outros trabalhos produzidos pelo programa acerca de nossa temática de pesquisa.

No PPGE encontramos apenas um trabalho que trata da atual Reforma do Ensino Médio. Alguns outros trabalhos foram encontrados tratando do Ensino Médio, mas por não se tratar da temática por nós pesquisada, ou seja, a atual reforma, esses trabalhos não serão analisados por nós neste mapeamento.

Nossa pesquisa se estendeu também a dossiês que tratassem da Reforma do Ensino Médio, em nossa busca no *Google* encontramos dois dossiês em periódicos *online*, um da Revista da Escola de Formação do Conselho Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE) Retratos da Escola, classificada na CAPES como *Qualis* B2 em educação, na qual continha oito textos que tratavam sobre a atual reforma do Ensino Médio e o outro dossiê está na Revista Educação e Sociedade, uma publicação do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), classificada pela CAPES com *Qualis* A1. Nele, encontramos cinco textos relacionados ao tema. Neste sentido o quantitativo total das respectivas fontes foi:

Tabela 02 - Quantitativo das produções nas respectivas fontes

FONTE	NÚMERO DE TEXTOS ANALISADOS	PORCENTAGEM
CAPES	3	13,63 %
BDTD	3	13,63 %
ANPED	2	9,09 %
PPGE	1	4,54 %
REVISTA EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	5	22,72 %
REVISTA RETRATOS DA ESCOLA	8	36,36%
TOTAL	22	100%

Fonte: Organizado pelas autoras (2020).

As produções encontradas foram as seguintes:

Quadro 01 – Trabalhos referentes a Reforma do Ensino Médio mapeados na plataforma de Teses e Dissertações da CAPES – 2016-2019

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	PROBLEMÁTICA DE PESQUISA/OBJETIVO GERAL
Contrarreforma do Ensino Médio: ações do empresariado brasileiro para uma educação da classe trabalhadora	ALMEIDA (2018)	FRIGOTTO (2010); FERNANDES (2008); MESZÁROS (2008);	<i>Identificar a ação do empresariado brasileiro junto ao governo federal e seu interesse em influenciar as políticas educacionais</i>
Crítica à contrarreforma do Ensino Médio (lei 13.415)	CARDOSO (2019)	KUENZER (1989); MACHADO E ROCHA (2017); MÉSZÁROS (2005); SAVIANI (1994, 1999),	<i>Analisar a contrarreforma do Ensino Médio nos marcos da expansão do empresariamento da educação e da ofensiva do capital</i>
A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016-2018)	COSTA E SILVA (2019)		<i>Compreender como se deu a formulação dessa política, iniciada com o encaminhamento ao congresso nacional da medida provisória n. 746/2016 e regulamentada pela lei n. 13.415/2017</i>

Fonte: Organizado pelas autoras (2020).

Quadro 02 – Trabalhos referentes a Reforma do Ensino Médio mapeados na plataforma Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD)

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	PROBLEMÁTICA DE PESQUISA/OBJETIVO GERAL
A construção cotidiana da greve na UFRGS: o movimento contra as reformas no final de 2016	MORTARI (2017)	GARCEL (2017); GALVÃO (2011); CRUZ (2017)	<i>Problema de estudo: a construção cotidiana destes movimentos grevistas por técnico-administrativos apoiados pela ASSUFRGS e docentes apoiados pelo andes - seção sindical UFRGS.</i>
Ensino Médio no papel: educação, juventudes e Políticas Educacionais	SILVA (2018)	ARROYO (2014); CORROCHANO (2014); DAYRELL	<i>Identificar e analisar a concepção de juventude apresentada nos</i>

		(2009); GADOTTI (2010); KRAWCZYK (2009,2017); KUENZER (2005)	<i>documentos oficiais e vigentes do ensino médio.</i>
A reforma do Ensino Médio (lei 13.415/17): o que pensam alunos e professores?	ANDRADE (2019)		<i>Análise crítica das concepções de alunos e profissionais de ensino que atuam no Ensino Médio em escolas públicas e privada, acerca das necessidades de mudanças para a construção de um ensino de qualidade, confortando-as com as propostas da lei nº 13.415/17.</i>

Fonte: Organizado pelas autoras (2020).

Quadro 03 - Trabalhos referentes à reforma do Ensino Médio mapeados na 38ª reunião da ANPED (2017) GT09 - TRABALHO E EDUCAÇÃO

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	PROBLEMÁTICA DE PESQUISA/OBJETIVO GERAL
A formação do licenciando nos Institutos Federais do Nordeste e o Ensino Médio integrado à educação profissional	NETA; PEREIRA; SOUSA (2017)	KUENZER (2009); MACHADO (2010); VEIGA (2008)	<i>Analisar, nos cursos de licenciatura em letras, matemática, química e geografia dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da região Nordeste, as concepções de formação docente voltadas à formação para a Educação Básica, especialmente o Ensino Médio Integrado (EMI)</i>
A formação humana no ensino médio integrado: o que dizem as pesquisas	DRAGO (2017)	FRIGOTTO (2012); SAVIANI (2016).	<i>Uma análise sobre as discussões acerca da formação humana no Ensino Médio Integrado (EMI), constantes em artigos, dissertações e teses publicados no repositório da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) entre os anos 2000 e 2015.</i>

Fonte: Organizado pelas autoras (2020)

Quadro 04 - Trabalhos referentes à reforma do Ensino Médio mapeados na plataforma de teses e dissertações do PPGE (2016-2019)

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	PROBLEMA DE PESQUISA/OBJETIVO GERAL
A contrarreforma do Ensino Médio do governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da educação física escolar	SOARES (2017)	FRIGOTTO (2016); GENTILI (2013); GRAMSCI (2010); HERMIDA (2009); MOREIRA (1992); SAVIANI (1998).	<i>Analisar a contrarreforma educacional do governo de Michel Temer, focando nos desdobramentos que a mesma traz para a disciplina de educação física no ensino médio.</i>

Fonte: Organizado pelas autoras (2020)

Quadro 05 - Trabalhos referentes à reforma do Ensino Médio – Dossiê da Revista Retratos da escola

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	PROBLEMA DE PESQUISA/OBJETIVO GERAL
O lugar das ciências humanas Na “Reforma” do Ensino Médio	SIMÕES (2018)	APPLE (1989); FRIGOTTO (2010); MAINARDES (2017); SACRISTÁN (2013).	<i>Objetiva refletir e fomentar o debate, a partir de um diálogo teórico interdisciplinar, a respeito do lugar da área de ciências humanas na atual reforma do Ensino Médio</i>
Interesses mercadológicos E o “novo” Ensino Médio	GONÇALVES (2017)	FREITAS (2017); SAVIANI (2008); FRIGOTTO (2017); KRAWCZYK (2017).	<i>Problematisações acerca do “novo” Ensino Médio, implementado no Brasil a partir da aprovação da lei N. 13.415, em fevereiro de 2017, em estreita correlação com interesses mercadológicos, por meio da interlocução do governo brasileiro com o empresariado e seu explícito interesse na preparação de mão de obra.</i>
As ameaças da reforma: Desqualificação e exclusão	LINO (2017)	SILVA (2015, 2017); MORAES (2006, 2013).	<i>Problematisa a reforma do Ensino Médio imposta pela lei 13.415/2017, que altera a LDB e determina uma configuração curricular que descaracteriza a última etapa da Educação Básica e reduz o direito à educação pública de qualidade</i>
Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”	KRAWCZYK; FERRETTI (2017)	KRAWCZYK (1990, 2014); RAVITCH (2011); VOLPI (2014).	<i>O artigo analisa de forma detalhada a lei n. 13.415 de 16/02/2017, que muda radicalmente, através de flexibilização e desregulamentação, o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão docente e a responsabilidade da união e dos estados.</i>
O “novo” Ensino Médio e o PNE: Haverá recursos para essa política?	AMARAL (2017)	AMARAL (2017).	<i>O MEC terá disponibilidade financeira para transferir recursos para desenvolver uma dupla ação de grande envergadura, a política de fomento e o PNE (2014-2024)?</i>
A reforma do Ensino Médio: Regressão de direitos sociais	MOURA; FILHO (2017)	FRIGOTTO (2005); GENTILI (2016); SIMÕES (2013).	<i>Analizamos as relações entre o Ensino Médio e a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) face à reforma tratada na lei 13.415/2017.</i>
Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil	SILVA; SCHEIBE (2017)	SILVA (2008, 2009).	<i>Neste texto mostramos que o conjunto de argumentos utilizado pelos propositores e defensores da atual reforma do Ensino Médio compõe uma linha de alegações reiterada nos últimos 20 anos, conforme evidencia a análise dos documentos normativos, baseados na defesa da necessidade de adequação do Ensino Médio a</i>

			<i>requisitos do mercado de trabalho e/ou em necessidades definidas pelo setor empresarial.</i>
Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM	MOLL (2017)	ARENDT (2010); MOLL (2012); TEIXEIRA (1957).	<i>O texto aponta o caminho, na última década, na contramão desses condicionantes, com ações governamentais e marcos legais, tendo como referência a emenda constitucional nº59/2009 (obrigatoriedade do Ensino Médio), no alargamento dos anos de obrigatoriedade da Educação Básica.</i>

Fonte: Organizado pelas autoras (2020)

Quadro 06 - Trabalhos referentes à reforma do Ensino Médio – Dossiê da Revista Educação e sociedade

TÍTULO	AUTOR/A	PRINCIPAIS REFERÊNCIAS	PROBLEMA DE PESQUISA/OBJETIVO GERAL
A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso	FERREIRA (2017)	CUNHA (1991); DALE (2008); FRIGOTTO (1998, 2005); KRAWCZYK (2009); KUENZER (2011).	<i>O texto objetiva discutir a contrarreforma do Ensino Médio empreendida pelo atual governo (lei nº 13.415, 16 de fevereiro de 2017).</i>
Estado e capitalismo no Brasil: A inflexão atual no padrão das políticas Públicas do ciclo político da nova república	POCHMANN (2017)	ABRANCHES (1979); ANDERSON (1995); CARVALHO (2008).	<i>Buscou-se identificar o movimento atual de inflexão no padrão de políticas públicas constituído pela experiência democrática das últimas três décadas no Brasil</i>
Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível	KUENZER (2017)	KUENZER (2003); PIMENTA (2002).	<i>O artigo tem como objetivo analisar a reforma do Ensino Médio, regulamentada pela lei nº 13.415/2017, no âmbito do regime de acumulação flexível</i>
Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017)	MOTTA; FRIGOTTO (2017)	FRIGOTTO, (2017); POCHMANN (2011); BARROSO (2016).	<i>O artigo analisa o porquê da urgência da reforma do Ensino Médio proposta pela medida provisória nº 746/2016, transformada na lei nº 13.415/2017, tendo em vista os “sujeitos dessa reforma” e o contexto de regressão da regressão teórica e política.</i>
Ensino Médio: atalho para o passado	CUNHA (2017)	CUNHA (2005); GARDENAL (1982); SALDAÑA (2017).	<i>Este artigo analisa a reforma do Ensino Médio proposta pela medida provisória nº 746/2016, na perspectiva das políticas anteriores, tais como as expressas na lei nº 5692/1971 e no decreto nº 2208/1997: a fusão dos ramos curriculares (pela lei) ou sua distinção (pelo decreto) Tinham como função a contenção da demanda de ensino superior.</i>

Fonte: Organizado pelas autoras (2020).

Para uma melhor compreensão das problemáticas dos trabalhos, buscamos agrupá-las por temáticas, que foram escolhidas por percebermos a existência de semelhanças de foco entre os textos. As temáticas formuladas de acordo com os assuntos dos textos foram: a concepção de juventude na reforma de Ensino Médio; a reforma do Ensino Médio e seus efeitos; flexibilização do currículo e Ensino Médio e interesses mercadológicos.

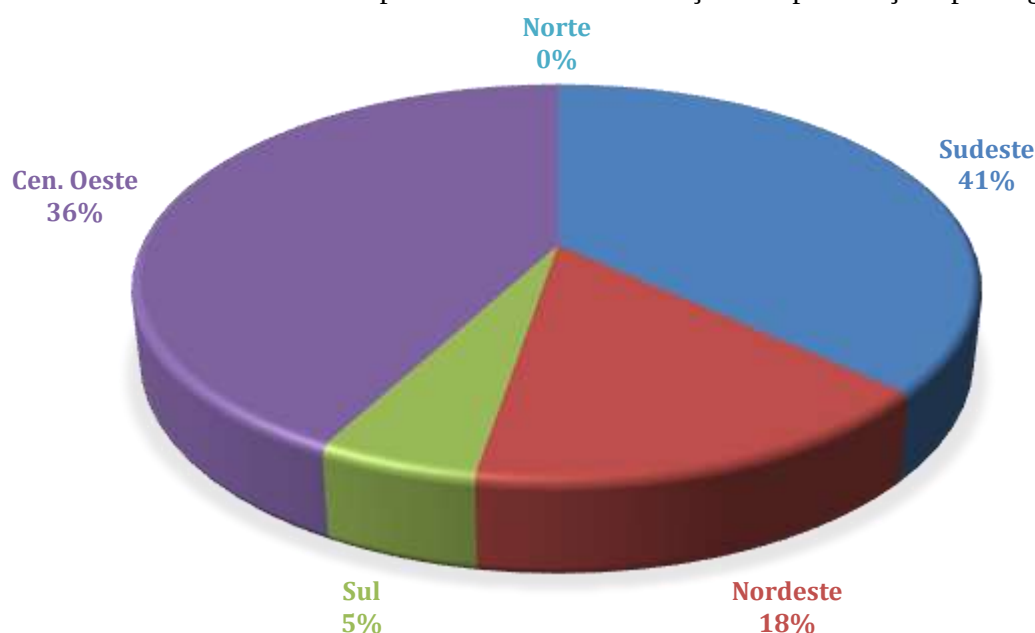
Em nossa pesquisa, encontramos apenas sete dissertações que tinha como objeto de estudo a reforma do Ensino Médio: a primeira tratava das greves e da resistência dos estudantes frente às políticas do governo de Michel Temer; a segunda versava sobre a concepção de juventude presente nos documentos que regem o Ensino Médio; a terceira abordava os efeitos da reforma para a Educação Física; a quarta discutia sobre a atuação de grupos e atores privados junto as ações do Estado; a quinta debatia sobre a reforma do Ensino Médio e o pensamento dos alunos e professores acerca desta política; a sexta sobre a relação entre a atual reforma do Ensino Médio e sua relação com o contexto econômico e empresarial do mundo globalizado; e a sétima procurava compreender o processo de formulação desta política. Não encontramos nenhuma tese.

Ainda, considerando os artigos encontrados nas plataformas e revistas *online*, localizamos textos que tratavam de temas mais específicos em relação à reforma, como a flexibilização do currículo; os efeitos da reforma; a qualidade da educação entre outros temas.

Ao analisar os textos mapeados, percebemos que todos os autores se posicionaram contra a atual reforma do Ensino Médio por diversos motivos. Em nenhum dos textos encontramos um posicionamento a seu favor. Os autores consideram que a reforma não foi construída junto à sociedade civil, aos pesquisadores e às escolas, mas que veio de forma verticalizada, modificando os principais instrumentos normativos que regem a Educação brasileira: a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96. Esses autores afirmam ser uma reforma que não dialoga com as reformas anteriores e que não considera os avanços já alcançados nessa etapa de ensino.

Abaixo, apresentamos a predominância regional da produção dos trabalhos encontrados. Ressaltamos que não consideramos a regionalidade dos autores, mas das fontes de publicação:

Gráfico 01 - Gráfico representativo da distribuição das publicações por região



Fonte: Organizado pelas autoras. (2020)

Ao analisar as informações do gráfico acima, percebemos que o maior número de publicações se deu na região Sudeste, os 41% de textos publicados se dá por ser a região de um dos dossiês que contém um total de cinco textos e 3 das dissertações encontradas. A região Centro-Oeste, com 36% das publicações, é uma das regiões que possui um dossiê com 8 textos. A região Nordeste que possui 18% das publicações que se justifica por ter sido o local onde aconteceu a 38ª reunião da ANPED, com um total de dois artigos sobre a temática pesquisada, ainda na região Nordeste encontramos duas das dissertações mapeadas. A região Sul, possui um total de 5% das publicações que se dá pelas publicações de uma das dissertações mapeadas. Na região Norte não encontramos nenhuma publicação referente a temática pesquisada, não estamos aqui afirmando que não existem publicações sobre o tema na região Norte, mas que, de acordo com os dados encontrados no período de tempo analisado e nas respectivas plataformas, essas foram inexpressivas.

Mediante os dados obtidos nesse mapeamento acerca das produções sobre a atual reforma do Ensino Médio, preocupa-nos, enquanto pesquisadoras das políticas curriculares, uma reforma que altera leis e modifica o currículo do Ensino Médio, por se tratar de um nível de ensino, que de acordo com Kuenzer (1997) e Krawazack (2012), são marcados por um histórico de reformas que busca de uma identidade e que ao longo dos anos está tanto vinculada a finalidade de formação para o mercado de trabalho, quanto para a preparação e ingresso em estudos posteriores. Assim neste trabalho, através de análise documental, investiga-se as três

versões da BNCC do Ensino Médio, buscando compreender o contexto em que elas foram produzidas, bem como através de um aprofundamento no texto focaremos na concepção de currículo expressa em cada uma das três versões da BNCC buscando compreender qual o projeto de formação para a juventude na atualidade.

Destarte, nosso trabalho de dissertação intitulado *A política curricular da BNCC e o Ensino Médio: Currículo e contexto*, tem como problema de pesquisa a seguinte questão: Quais projetos de formação discente se desdobram através das concepções de currículo presentes nas três versões elaboradas da BNCC para o Ensino Médio?

Em síntese, o objetivo geral dessa dissertação é analisar a política curricular da BNCC intencionando identificar os projetos de formação para o Ensino Médio em disputa com base nas concepções de currículo assumidas. Os objetivos específicos tratam de: a) Identificar o contexto global que envolve as atuais políticas curriculares para o Ensino Médio; b) Investigar a configuração do Ensino Médio na legislação educacional brasileira; c) Analisar as três versões da BNCC para o Ensino Médio a partir da categoria: Currículo.

Sendo assim, a partir das discussões já iniciadas, esta dissertação está organizada em cinco capítulos que compõem a totalidade do nosso trabalho. Em nosso capítulo teórico-metodológico, intitulado de “Desenho teórico-metodológico da pesquisa”, temos por objetivo traçar os caminhos que percorremos para desenvolver esta pesquisa dissertativa, apresentando de forma detalhada nossas escolhas e estratégias, assim como a caracterização de nossa pesquisa. Pautamo-nos em autores(as), como Gil (2008), Gonsalves (2003), Richardson (2017), Santos (2008), Michel (2015) e Cellard (2008).

Desta forma, metodologicamente nossa pesquisa está ancorada nos estudos teórico-metodológicos de Stephen Ball e colaboradores a partir do ciclo de políticas, o qual, de acordo com Mainardes (2006, p. 48), trata-se de uma abordagem formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores (1989; 1992; 1994) constituída de um referencial analítico útil para a análise de políticas educacionais. Este referencial constitui-se de “uma abordagem que permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p.48). Este estudo de pesquisa fundamenta-se nos estudos de Ball et al. (1989; 1992; 1994), Mainardes (2006, 2007), Lopes et al. (2013) Rocha (2018;2019 entre outros.

O capítulo seguinte tem por objetivo situar historicamente as políticas de Ensino Médio desde a década de 1990, com um olhar voltado para o papel do Estado e suas redefinições a partir do Capitalismo, do contexto da globalização e do Neoliberalismo. Buscamos, então, situar

nosso objeto de estudo em um contexto global, fazendo um mapeamento dos principais grupos de influência que fizeram parte da formulação da política de reforma do Ensino Médio. Para alcançarmos tal objetivo nos ancoramos nos estudos de Ball (2014), Santos (2011), Arroyo (2011), Lopes (2004), entre outros.

No terceiro capítulo, buscamos situar o Ensino Médio no contexto das Políticas públicas brasileiras, assim como, caracterizar como está organizado o Ensino Médio no Brasil. Para alcançarmos tal objetivo nos ancoramos nos estudos de Gentili; Oliveira (2013), Kuenzer (1997) Krawczyk (2009), Moehlecke (2012), dentre outros.

No quarto capítulo, nos debruçamos sobre as análises das três versões da BNCC para o Ensino Médio, buscando mapear o contexto que envolveu sua formulação, e a concepção de currículo defendida pelos documentos buscando compreender os projetos de formação discente. Nos Utilizamos neste capítulo de autores como, Sussekind (2016), Macedo (2015), Ball (1989), Santos (2002), e outros que se fizeram necessários.

Em nossas considerações finais, apresentamos nossas observações e nossas reflexões a respeito da temática proposta no início deste trabalho. Neste sentido, não buscamos aqui trazer verdades absolutas a respeito do tema mas intencionamos demonstrar possibilidades e direções para pensarmos as políticas curriculares.

1 O DESENHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

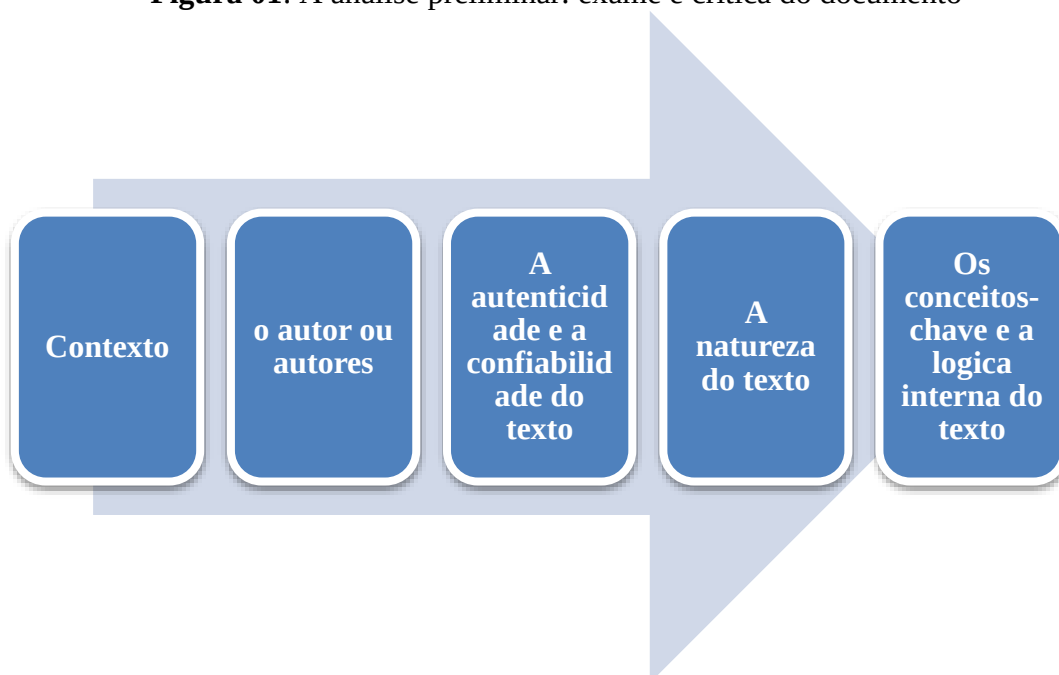
Nossa pesquisa se caracteriza como qualitativa, aspecto este que se tornou de grande importância para as pesquisas nas ciências humanas, quando se percebe que os métodos quantitativos não dão conta de entender todas as esferas que rodeiam o ser humano. Para Santos (2008, p. 38), “o comportamento humano, ao contrário dos fenômenos naturais, não pode ser descrito e muito menos explicado com base nas suas características exteriores e objetiváveis.”.

Nessa perspectiva, as ciências sociais serão sempre uma ciência subjetiva e não objetivável como as ciências naturais, buscando sempre compreender “os fenômenos sociais a partir das atitudes mentais e dos sentidos que os agentes conferem as suas ações.” (SANTOS, 2008, p. 38). Desta forma, justificamos nossa pesquisa como qualitativa, pois buscamos um conhecimento “intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético.” (SANTOS, 2008, p. 39).

De acordo com os estudos de Gonsalves (2003) nossa pesquisa também se caracteriza como documental, pois a natureza das fontes pesquisadas se dá através de documentos primários, se restringindo apenas a materiais que ainda não receberam tratamento analítico. Michel (2015) destaca que na pesquisa documental, além dos documentos oficiais outros podem servir, a exemplo de publicações parlamentares, fotografias, objetos e outros. Neste sentido, a escolha pelo tipo de documento deve ser feita com a finalidade de ampliar as informações sobre o objeto de pesquisa “e em função da importância que o mesmo terá para a análise e interpretação dos dados da pesquisa” (MICHEL, p. 83, 2015). Buscamos neste sentido, através deste trabalho documental, atingir nossos objetivos mediante nosso corpus de pesquisa.

Para nos auxiliar na organização e análise dos documentos que compõem nosso corpus de pesquisa, nos debruçamos sobre o estudos de Cellard (2008), o qual destaca que o pesquisador que trabalha com a análise de documentos deve superar alguns obstáculos e se precaver diante de algumas armadilhas, antes de iniciar uma análise profunda dos documentos. Para isso, ao autor nos apresenta cinco dimensões que precisam ser examinadas em cada documento a ser analisado, conforme figura abaixo:

Figura 01: A análise preliminar: exame e crítica do documento



Fonte: Cellard (2008)

A primeira fase se dá pela análise do contexto social global em que o documento foi produzido e no qual os autores e aqueles a quem o documento foi destinado estão inseridos. Cellard (2008) considera primordial o cumprimento desta etapa em uma análise documental, independente da época em que o texto em questão foi escrito. Para o autor “o analista não poderia prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social, cultural, que propiciou a produção de um documento determinado” (p. 299). Neste sentido, antes de mergulharmos na análise do texto das três versões da BNCC do Ensino Médio, nos debruçamos sobre o contexto global e local, partindo da década de 90 aos dias atuais, para compreender de forma mais detalhada os caminhos que foram percorridos para chegarmos à criação de tal política de currículo.

A segunda fase trata-se do autor ou autores, de acordo com Cellard (2008) não se pode fazer um trabalho de interpretação de um texto, sem antes ter uma ideia da identidade da pessoa que o escreveu, de seus interesses e dos motivos que o levaram a escrever. É necessário saber se o indivíduo escreve em nome próprio ou de um grupo social ou instituição, neste sentido “a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição, as deformações que puderam sobrevir na reconstituição de um acontecimento” (p. 300). Desta forma, nesta fase nos debruçamos sobre os autores que fizeram parte de cada versão da BNCC para o Ensino Médio, compreendendo que se trata de uma política de currículo, tornando-se

assim necessário a participação de uma maior quantidade de autores, tanto por parte dos chamados especialistas quanto dos atores do contexto da escola, se caracterizando como uma produção coletiva.

A terceira fase trata-se da autenticidade e a confiabilidade do texto, Cellard (2008) explica que mesmo que a questão da autenticidade raramente se coloque, é importante assegurar a qualidade da informação transmitida. Neste sentido, acreditamos ser importante fazer essa checagem em relação aos documentos da BNCC, considerando a forma como os autores transcreveram aquilo que foi discutido e aprovado nas assembleias e reuniões referentes a formulação do documento.

A quarta fase se dá pela natureza do texto, Cellard (2008, p. 302) explica que “efetivamente, a abertura do autor, os subentendidos, a estrutura de um texto podem variar enormemente, conforme o contexto no qual ele é redigido”. Neste sentido, para uma melhor compreensão Cellard (2008) dá um exemplo para facilitar a compreensão desta dimensão: “é o caso, entre outros, de documentos de natureza teológica, médica, ou jurídica, que são estruturados de forma diferente e só adquirem um sentido para o leitor em função de seu grau de iniciação no contexto particular de sua produção” (p. 302). Seguindo essa lógica, ressaltamos a importância de levar em consideração a natureza do texto, ou seu suporte, antes de tirar conclusões.

A última fase, o autor denominou de conceitos-chave e lógica interna do texto, no qual ele nos chama atenção para a necessidade da compreensão dos termos empregados pelo autor ou autores de um texto. Cellard (2008, p. 303) esclarece que delimitar o sentido das palavras e dos conceitos é uma questão imprescindível, principalmente no caso de documentos mais recentes “nos quais, por exemplo, utiliza-se um jargão profissional específico, ou nos que contem regionalismos, gírias própria e meios particulares, linguagem popular e etc”. É necessário também em uma análise documental, prestar atenção aos conceitos-chave e avaliar sua importância e seu sentido de acordo com o contexto preciso em que eles são empregados.

Destarte, para a análise das três versões da BNCC, fizemos uso das cinco dimensões de análise preliminar descritas acima, compreendendo que utilizando essas dimensões, de acordo com Cellard (2008) poderemos fornecer uma interpretação coerente, levando em conta nossa problemática de pesquisa inicial. Desta forma, essa análise preliminar é feita detalhadamente no capítulo quatro desta dissertação juntamente com o auxílio do ciclo de políticas de Ball, o qual discorreremos sobre ele com mais detalhes no próximo tópico.

Caracterizamos ainda nossa pesquisa como bibliográfica, pois de acordo com Gil (2008, p. 50), ela “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros

e artigos científicos.”. O autor destaca que muitos estudos são desenvolvidos apenas a partir da pesquisa bibliográfica, mas, em nosso caso, ela apenas faz parte de nossa pesquisa, pois de acordo com o autor quase todas as pesquisas se valem de fontes secundárias para melhor fundamentar seu estudo. Para o autor, “seria impossível percorrer todo o território brasileiro sobre dados da população ou sua renda *per capita*” (2008, p. 50). Dessa forma, faz-se necessário recorrer a pesquisas e a textos de outros autores para contemplar algumas partes de sua pesquisa. Em nosso caso, recorreremos a autores da área de políticas educacionais para pensarmos sobre o contexto histórico das políticas de Ensino Médio, assim como para nos auxiliar no que for necessário no decorrer da pesquisa.

1.1 Análise dos dados: o ciclo de políticas de Ball

Nos pautamos na abordagem teórico–metodológica de Stephen Ball e colaboradores (1992, 1994), ou seja, o ciclo de políticas que adota uma abordagem pós-estruturalista, nas pesquisas na área de políticas educacionais, para compreendermos a trajetória da política em questão. Essa escolha justifica-se pela possibilidade que o ciclo nos dá para entender que a política acontece de forma não linear. As políticas educacionais, a nosso ver, são um ciclo contínuo, como defende Ball (1992), e, a partir dele entendemos que a elas não devem ser implementadas apenas em sua forma prescrita, mas deve ter abertura para a participação de todos os envolvidos na política a ser praticada. Portanto, não se reduz à dimensão prescritiva e, sendo um processo dinâmico, assume significados em diferentes espaços.

Ball, em entrevista a Avelar (2015, p. 6), relata que o ciclo de políticas foi pensando por ele e Richard Bowe,³ tentando criar uma trajetória da política: “Tentando pensar na política não como documento, ou uma coisa, mas sim uma entidade social que se move no espaço e o modifica enquanto se move, e modifica coisas nesse movimento, modifica o espaço pelo qual se move.”. Inicialmente, os autores pensaram essa trajetória das políticas em três arenas: a política proposta, a política de fato e a política como uso. Mainardes (2006, p. 49), explica que, logo após alguns estudos e pesquisas, os autores romperam com essa organização “porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas.”.

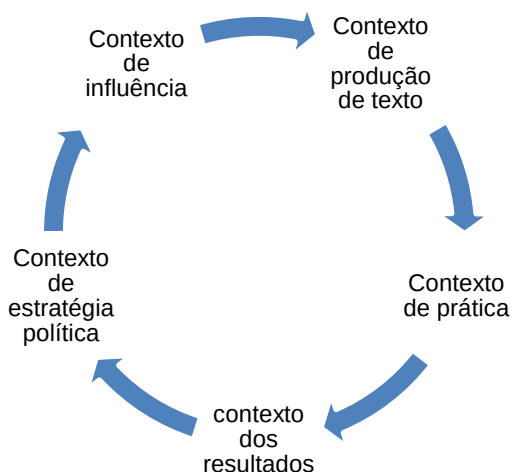
Mainardes (2006, p. 50-51) esclarece que os autores em seus estudos romperam com o modelo de políticas “que separam as fases de formulação e implementação porque eles ignoram

³ Bowe, R., Ball, S., & Gold, A. (1992). Reformar a educação e mudar as escolas: um estudo de caso em sociologia política. London ; New York: Routledge.

as disputas e os embates sobre a política e reforçam a racionalidade do processo de gestão.”. Para Ball e Bowe, de acordo com Mainardes (2006), os atores que atuam na escola não são excluídos dos processos de formulação e atuação das políticas, mas que são partes desse processo.

Assim, conforme Mainardes (2006), Ball e Bowe propuseram um ciclo contínuo, inicialmente, constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Posteriormente, os autores incluíram mais dois contextos no ciclo: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política, conforme ilustração abaixo:

Figura 02 –: Ilustração do ciclo de políticas



Fonte: Organizado pelas autoras (2019)

Conforme a figura 2, os contextos propostos por Ball e colaboradores (1992, 1994) são inter-relacionados, “não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares.” (MAINARDES, 2006, p. 50). Nesse sentido, a política não pode ser entendida como contextos separados e engavetados, mas como um ciclo não linear, sendo possível identificar os contextos em qualquer fase da política. Em uma pesquisa, é possível dar ênfase a um determinado contexto ou a mais de um, mas não engavetá-los. É importante destacar que cada contexto apresenta suas particularidades, como lugares e como grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.

Neste sentido, daremos ênfase nesta pesquisa aos dois primeiros contextos: de influência e produção de texto. Pensando a atual política de reforma do Ensino Médio desde seu momento de ideação, recorrendo sobre os principais atores e grupos que estiveram presentes no processo de formulação da política, e assim fazendo uma análise das três versões da BNCC elaboradas

para o Ensino Médio, buscando compreender o contexto global e local que envolveu as três versões da BNCC, assim como nossa ênfase na análise dos textos para identificar e compreender qual as concepções de currículo defendidas pelas três versões da BNCC. Nos próximos sub-tópicos, procuramos situar os contextos que iremos dar ênfase nesta pesquisa, de forma que trataremos com mais profundidade durante as análises dos documentos.

1.1.1 Contexto de influência

O contexto de influência, de acordo com Ball e colaboradores (1992, p. 19), “é onde a política pública é normalmente iniciada. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que os partidos interessados lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, determinam o que significa ser educado.”. Nesse contexto, de acordo com Ball (1994, p. 19-20), encontramos duas arenas de influência, a pública e a privada:

[...] As arenas privadas de influência são baseadas em redes sociais internas e em torno aos partidos políticos, governo e do processo legislativo. Aqui conceitos chaves são estabelecidos (Ex. força de mercado, Currículo Nacional, descentralização orçamentária), eles adquirem dinheiro e crédito e providenciam um discurso e léxico para a iniciação da política.

As redes sociais se tornam um espaço de grande influência dentro dessas arenas, assim, de acordo com Mainardes (2006, p. 51), há um conjunto de arenas públicas mais formais “tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência.”. Sendo assim, o contexto de influência está ligado a interesses estreitos e ideologias dogmáticas.

Assim, nessa arena, buscamos identificar como as redes sociais, os partidos políticos, os vídeos, as propagandas e demais grupos públicos e privados influenciaram na legitimidade e na formação do discurso político da formulação da BNCC e da reforma do Ensino Médio como um todo, incluindo a lei 13.415/2017.

1.1.2 Contexto de produção de texto

Na perspectiva da produção de texto, Ball e colaboradores (1992, p. 21) destacam que os textos políticos representam a política: “[...] estas representações podem tomar várias formas: textos oficiais legais e documentos políticos; comentários produzidos formalmente e informalmente que oferecem uma explicação dos textos oficiais.”.

Mainardes (2006), afirma que esses textos não necessariamente são coerentes e claros, mas podem ser contraditórios. É preciso atentar para a questão de que o texto precisa ser lido e

interpretado com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Ball e colaboradores (1992) ainda afirmam que os textos políticos são resultados de disputas e de acordos, pois os grupos que estão inseridos dentro desses espaços e contextos, onde os textos são produzidos, competem para controlar as representações das políticas. Além disso, Ball e colaboradores (1992) destacam que, durante o processo de produção de texto, podem surgir as narrativas de “segunda mão”, textos produzidos sobre a política, mas que não se trata do texto oficial.

Desse modo, analisamos textos produzidos por instâncias públicas e privadas a respeito da política citada, como textos secundários, além dos textos oficiais materializados nas três versões da BNCC para o Ensino Médio e na Lei nº 13.415/2017.

2 AS POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO PÓS-DÉCADA DE 1990: O SITUAR HISTÓRICO

Entendemos que essa fase da investigação evidenciou-se para nós o que Ball (1992) chama de contexto de influência, o qual é caracterizado como o momento em que a política é iniciada. Em conformidade com esse autor, entendemos que a política não é iniciada a partir do texto legislativo, mas que ela é fruto de lutas entre partidos interessados em influenciar as definições e os propósitos sociais da Educação e, neste caso em específico, a atual reforma do ensino médio. É nesse contexto que os “conceitos políticos chave são estabelecidos e adquirem as condições para iniciação da política.” (BALL, 1992, p. 19).

Desta forma, trazemos neste capítulo um recorte histórico do contexto que envolve as políticas curriculares pós-década de 1990, objetivando situar nosso objeto de estudo, que discorre sobre a atual reforma do Ensino Médio ocorrido (Lei nº 13.415/2017), com a finalidade de compreender como as políticas curriculares para o Ensino Médio têm sido influenciadas por tal contexto e, porque o currículo assume maior centralidade em meio a esse movimento.

Inicialmente, partimos da perspectiva de que, em cada fase histórica, corporifica-se uma significação de currículo que lhe dá forma a partir das significações expressas pelo contexto político, social, educacional e cultural (PEREIRA, 2013) que o rodeia. Dessa forma, entende-se que, em cada fase histórica, novas concepções vão surgindo de acordo com o modelo de sociedade e de homem que vai sendo construído, por interferirem diretamente na concepção de currículo que resulta das posições político-ideológicas assumidas e dos valores defendidos pelos sujeitos responsáveis pela elaboração e pela implantação das políticas educacionais e, em sequência, dos desdobramentos das políticas do currículo.

Nesse sentido, compreendemos que o currículo educacional assume um espaço de disputas, de lutas e de embates sempre em busca de novas significações. De acordo com Arroyo (2011), o currículo, por ser o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar, assume o foco, o centro dessas disputas, por isso podemos dizer que ele é o território mais cercado e mais normatizado, mas também o mais politizado, inovado e ressignificado. Entendemos que o próprio campo do conhecimento se tornou mais disputado, “não estamos apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas em uma acirrada disputa pelo conhecimento, pela ciência e tecnologia.” (ARROYO, 2011, p.14).

Neste sentido, a centralidade do currículo é perceptível frente a duas etapas que o normatizam nos últimos anos. A primeira, de acordo com Arroyo (2011), diz respeito à enorme quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica e às demais modalidades que ela

assume. A segunda razão se dá pela quantidade de políticas de avaliação do que ensinamos. Ressalte-se que, nos últimos anos, as escolas e os professores se encontram cercados cada vez mais por uma enorme gama de políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com rigor como estas políticas se materializam no currículo tratado em sala de aula. A configuração das atuais políticas de currículo, a exemplo das BNCCs para a Educação Básica e também para os cursos superiores de licenciatura, levam-nos a entender que estamos caminhando para um currículo não só nacional, mas internacional e avaliado por parâmetros únicos.

Em consonância com Arroyo (2011, p.13), levantamos alguns questionamentos que buscamos responder no próximo tópico: Por que esse interesse em avaliar de maneira minuciosa o que cada educando aprende e cada docente ensina em todos os países? Por que o currículo se converteu em um território tão normatizado, regulado e avaliado?

2.1. As políticas de globalização e desdobramentos no currículo do Brasil

As mudanças no campo curricular têm sido intensas desde meados dos anos 90, com um movimento iniciado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que durou de 1995 a 2002. A ênfase em torno da reforma do Estado, pautada na desregulamentação e na descentralização, causou efeitos na seara educacional no que se refere à reorganização do ensino, da escola, do currículo, da avaliação, da gestão e do financiamento (OLIVEIRA, 2009).

Recentemente, um segundo movimento teve início no segundo mandato do governo da ex-presidente Dilma Rousseff, quando o Ministério da Educação lançou, em 2015, a proposta curricular de uma base nacional comum curricular, fundamentada em documentos anteriores, que foi sendo descaracterizada ao longo do seu percurso histórico, sobretudo, no âmbito das atuais reformas curriculares. Contudo, a partir dos estudos de Rocha (2016), ressaltamos que os debates em torno de um currículo com base nacional comum, vêm, desde à Constituição Federal de 1988, perpassando a Lei de Diretrizes e Base (LDB – Lei nº 9.394/96) e o Plano Nacional de Educação, quando finalmente acontece a sua desvirtuação, a partir do discurso do MEC de estabelecer e implantar um currículo comum, fugindo a lógica de base comum que esses documentos trazem.

Compreendemos que o contexto que envolve as atuais reformas curriculares aconteceu, inicialmente, envolto a um conjunto de ações globais. Ball (2001, p.100) afirma que existe um “conjunto de problemáticas conceituais e um quadro de questões empíricas relacionadas com o surgimento de um novo paradigma de governo educacional.”. Para o autor, isso acontece porque a globalização atua como pilar de sustentação para tal quadro. Ball (2001, p.100) destaca

ainda que há um “desaparecimento gradual da concepção de políticas específicas do Estado-nação nos campos econômico, social e educativo e, concomitantemente, o abarcamento de todos estes campos numa concepção única de políticas para a competitividade econômica.”.

Em consonância, Santos (2011) explica que, após fazer uma revisão dos estudos sobre os processos de globalização, ele chegou à conclusão que estamos diante de um processo multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo. O autor esclarece que a globalização “é um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro; e mesmo no interior do campo hegemônico há divisões mais ou menos significativas.” (p. 27).

Nesse sentido, embora existam suas divisões internas, o campo hegemônico atua mediante um consenso dentre seus mais influentes membros. Esse consenso existente entre tais membros é o que concede ao fenômeno da globalização, de acordo com Santos (2011, p. 27), “as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas”.

Sendo assim, um novo modelo de sociedade começa a emergir a partir dessa nova organização do mundo globalizado. O modo de produzir das sociedades globais assumiu nova base tecnológica e novas modalidades de organização e de gestão da produção. Essas características provocaram o rompimento das fronteiras econômicas entre as nações que se inseriram no processo de globalização e de internacionalização da economia.

No que se refere à educação e ao currículo, Ball (200, p. 100) explica que esse consenso estabelecido anuncia “o fim do debate sobre princípios educativos”. Para o autor, conceitos como “sociedade de aprendizagem”, “economia baseada no conhecimento” etc, são poderosas construções sobre políticas, geradas no seio deste consenso. Tais conceitos servem e simbolizam o aumento “da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas”.

Além dos efeitos da globalização sobre as atuais mudanças no contexto das políticas de currículo, consideramos também a junção de tal fenômeno às ideias e à filosofia política do Neoliberalismo, que se assume, de acordo com Ball (2014), como uma pressão transnacional para liberar a atividade econômica da regulação do Estado, ou seja, a ideia gira em torno de restringir o Estado a quase nada, que ficou denominado de “Estado mínimo”.

Sendo assim, para Ball (2014), o Estado adota um papel fundamental nas políticas de cunho neoliberal. Para o autor, não é possível dar conta da implantação do Neoliberalismo, sem abordar as alterações na forma e nas modalidades do Estado. Ball (2014) entende que, ao

mesmo tempo, em que o Estado tem o papel de definir os limites para o mercado de trabalho, ele também cria condições nas quais o mercado pode florescer e expandir. Nesse sentido, ele ressalta a mudança ocorrida no papel do Estado em sua dualidade de regulação e de facilitação do mercado de trabalho.

Percebe-se, então, que o ideário neoliberal vem com um propósito de desqualificar o público e de enaltecer qualidades positivas do setor privado, que surge como sinônimo de eficiência, de qualidade, de produtividade e de equidade. Ball (2014 apud BRENNER; THEODORE, 2002) ressalta que em primeiro lugar a doutrina neoliberal representa os estados e o mercado como se eles fossem opostos da organização social; em segundo lugar, a doutrina neoliberal tem como premissa um modelo de implementação de políticas de tamanho único.

Nesse sentido, para Ball (2001, p. 107), a partir desse contexto de globalização e de políticas de ideário neoliberal, surge um pacote de reformas que abarca e relaciona as categorias de mercado, de gestão e, em especial, de performatividade, o que resulta na transformação do próprio papel do Estado, ou seja, o mercado é visto sob a ótica da neutralidade e como “um mecanismo para a oferta da educação mais eficaz, ágil e eficiente”, transformando, dessa maneira, o seu próprio significado.

Sendo assim, esse pacote de políticas que começa a surgir com um Estado neoliberal traz consigo a característica da normatividade, sendo que ela “opera dentro de um arcabouço de julgamento no qual a definição de ‘aperfeiçoamento’ e de eficácia é determinada por nós e ‘indicada’ por medidas de qualidade e de produtividade.” (BALL, 2014, p.66). A performatividade carrega consigo medidas e metas que precisam ser alcançadas pelos sujeitos que recebem determinada política e muitas vezes produzem incertezas quanto à forma de como se deve organizar o trabalho.

Para controlar os resultados e manter a qualidade dos padrões de mercado que as políticas neoliberais propõem, Freitas (2014) destaca que, em meados dos anos 90, os reformadores empresariais lançaram os parâmetros nacionais para orientar um sistema de avaliações nacional de larga escala. Em uma segunda onda, que estamos vivenciando, o foco se dá com a homologação da BNCC para a Educação Básica, e, recentemente para o Ensino Superior, “associada a uma revisão das matrizes de referência dos exames nacionais, com ênfase na definição das expectativas de aprendizagem por série que leve a uma melhor ‘amarração’ entre os objetivos, a avaliação e os conteúdos no momento seguinte.” (FREITAS, 2014, p. 1092).

Dessa forma, Freitas (2014, p. 1092) afirma que

É neste primeiro eixo fundante do processo pedagógico (objetivos/avaliação) que a disputa com os reformadores se encontra neste momento, face à iniciativa destes para ampliar o papel da avaliação no controle da escola (Lei 13.005/2014 do Plano Nacional de Educação) e por definir os objetivos de ensino (através de uma base nacional comum, também incluída no PNE) nos termos de uma matriz formativa que preserve o formato atual da escola e trave o par dialético dos conteúdos/métodos (com apoio da Lei de Responsabilidade Educacional em tramitação no Congresso).

Esse avanço dos reformadores empresariais brasileiros visa a abrir o campo educacional para “empresas educacionais”, sendo elas do campo da consultoria, dos materiais didáticos, das avaliações que operam através de métodos tecnicistas e “introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados que permitem elevar o grau de controle sobre os profissionais da educação”, com o objetivo de garantir “a obtenção de metas e índices nas avaliações externas, definindo os objetivos, a avaliação, a forma e o conteúdo da escola.” (FREITAS, 2014, p. 1092).

Percebemos, então, que com o avanço das políticas de avaliações externas no Brasil, a exemplo da Prova Brasil, do ENEM, da ANA, entre outras, se estabelece e dá uma centralidade às políticas de avaliação. Na luta pelo controle do currículo das escolas, o Estado se torna objeto de disputas por forças neoliberais e neoconservadoras que, por meio das avaliações externas, procuram assumir o “controle e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola” e, a partir deste controle, “preservar e aumentar o controle sobre os objetivos, o conteúdo e até sobre os métodos da escola.” (FREITAS, 2014, p. 1092).

Lopes (2004, p.110) destaca que a centralidade do currículo nas reformas curriculares que emergem deste contexto são oriundas de reformas que giram em torno de “mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial na gestão das escolas, nos dispositivos de controle da formação profissional, especialmente na formação de professores.”.

No Brasil, de acordo com as análises de Pereira (2006), as políticas curriculares tiveram início no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1994 – 1998), com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96) que colocou em prática oficialmente as ações anteriormente postas pela Constituição Federal de 1988 e promoveu uma nova organização em todos os níveis de ensino.

Inúmeros mecanismos foram criados para adequá-las às exigências da ordem econômica mundial. Os Parâmetros Curriculares, as Diretrizes e Parâmetros em ação – como mecanismo norteador – e o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENADE (Exame Nacional

de Desempenho do Estudante de Nível Superior), o ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio) – como mecanismos reguladores – são heranças de um modelo neoliberal de educação.

Atualmente, percebe-se que tal contexto continua influenciando cada vez mais forte e mais centrado dentro do meio educacional através das reformas educacionais, a busca por alcançar o que se chama de qualidade total dentro de um mundo globalizado e cercado por governos com seguimentos neoliberais e de extrema direita, tais reformas se instalam e agridem cada vez mais os sistemas educacionais e a própria escola juntamente com todos que fazem parte dela.

Embora em alguns pronunciamentos da ex-diretora da Educação Básica do MEC, Maria Helena Guimarães Castro, ela afirme que o novo modelo de Ensino Médio pensado e que agora se materializa na lei 13.415/2017, é um modelo único no mundo, é necessário esclarecer que essa afirmação é um equívoco, pois tal modelo de currículo apresenta algumas semelhanças com modelos já colocados em prática em alguns países da Europa. Pensamos que a adoção desse modelo que envolve um “tronco comum” se dá pelo alcance de maiores resultados que alguns desses países têm alcançado na avaliação do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes denominado PISA. (MORAES, 2017).

Segundo Macedo e Frangella (2016), qual seria o conhecimento mais válido foi por muito tempo, uma preocupação central do campo do currículo. Por conseguinte, a discussão atual de uma Base Nacional Comum mobiliza toda uma história, sendo as experiências internacionais fortes marcas nas discussões atuais de uma base. Macedo e Frangella (2016) destacam que não é apenas no Brasil que o desejo de controle nacional dos currículos vem sendo posto em pauta,

Desde os anos de 1990, com o que criticávamos à época como políticas neoliberais, os governos aprimoraram tanto mecanismos de avaliação centralizada quanto o controle mais direto dos currículos, justificando-o por supostos baixos nível da educação e formação deficiente de professores (p.14).

Apple (2001, p.56) destaca que, na Inglaterra, “um currículo nacional, introduzido pela primeira vez no governo Thatcher, está agora amplamente implantado”. Esse currículo consiste em disciplinas básicas e fundamentais, criados a partir de grupos de trabalho que determinaram objetivos padronizados, baseados em metas a serem atingidas. Apple (2001) acrescenta que tudo isso veio acompanhado de um sistema nacional de avaliação, levando-nos a acreditar que devemos seguir a liderança de outras nações para não sermos deixados para trás, pois a

existência de um currículo nacional seria essencial para “elevar os padrões” e tornar as escolas responsáveis pelo bom rendimento de seus alunos ou pela falta dele.

Apple (2001, p.57) ainda destaca que “muitas pessoas de um amplo leque de posições políticas e educacionais estão envolvidas na luta por melhores padrões, currículos mais rigorosos em nível nacional e um sistema nacional de avaliação”.

Em seu livro “Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades” (2003), o autor Michael Apple relata a história de um garoto chamado Joseph, que estudava em uma escola pública com uma estrutura precária, muitos alunos em uma sala para apenas um professor e um currículo que se distanciava da realidade daqueles alunos. Joseph, embora se esforçasse durante boa parte do tempo na escola, não conseguia por muitas vezes se manter acordado durante as aulas, pois sua mãe trabalhava a noite e ele ficava acordado esperando-a chegar para poder passar um tempo com ela. Mas, essa questão não era levada em conta na escola de Joseph e embora seu professor quisesse passa-lo de ano não poderia, pois, a escola tinha uma política de não passar um aluno que reprovasse em duas matérias ou mais, e esse era o caso de Joseph. Em suma, ele reprovou, no ano seguinte não se matriculou mais na escola e alguns anos depois foi preso.

Essa história relatada por Apple (2003) nos leva a refletir sobre a realidade de termos uma base nacional comum, colocando as escolas todas em um único patamar, desconsiderando as particularidades de cada escola, de cada comunidade e de cada aluno. O autor salienta que esse “ênfase incessante no padrão de qualidade, em mais provas, nos planos de funcionamento estudantil e em outros tipos de “reformas” educacionais”, podem parecer boas no imaginário de quem as idealiza, mas muitas vezes não funciona da maneira esperada e sim “de maneira exatamente oposta quando chegam a sala de aula” (p. 06).

Desta forma, ao observarmos tal contexto global e a centralidade do currículo nele, concordamos com Apple (2003, p. 06) no sentido de que nessa conjuntura nos parece que o papel da escolarização “é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje, que está em processo de transformação rápida”. Em conformidade com esse pensamento, Lopes (2019) afirma não ser possível que o currículo seja o mesmo em todas as escolas. Assim como Lopes (2019, p. 61), pensamos que “o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas”, o que não é possível acontecer se ele tiver apenas uma única forma.

Sendo assim, com um currículo comum, questões essenciais que rodeiam a escola podem ser deixadas de lado e isso atinge de forma direta o futuro de diversos estudantes e em especial os que se encontram presos ao Ensino Médio por conta de políticas que são feitas e

“implementadas” de forma verticalizada e que desconsideram suas particularidades e diversidades.

No próximo tópico, discorreremos de forma rápida sobre o Ensino Médio e a reforma a partir da lei 13.415/2017. Ressaltamos que essa discussão é retomada de forma mais aprofundada no capítulo quatro.

2.2 O Ensino Médio e a lei 13.415/2017

O Ensino Médio encontra-se no momento como principal alvo dessas reformas de cunho neoliberal, após anos de reforma curricular em busca de uma identidade, o Ensino Médio é centro de mais uma reforma a partir da lei 13.415/2017. Concordamos com Frigotto (2017) que essa reforma se caracteriza por um consenso e busca insanável do pensamento e da moral capitalista, altamente autoritário, ao ponto que observamos que se trata de uma reforma que não partiu das necessidades dos atores da escola, mas que partiu de uma medida provisória, sem nenhuma discussão com alunos, professores, pesquisadores e sociedade civil.

Consideramos que “esta é conduzida como processo natural de modernização—fetichizada pelo determinismo tecnológico-inovador” (FRIGOTTO, 2017, p. 357), de tal forma que questões como a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio, os sujeitos e suas histórias que fazem parte deste nível de ensino passam a ser vistos como meros instrumentos de uma busca por algo maior, sendo deixado de lado suas singularidades e escolhas futuras.

Neste sentido, Frigotto (2017, p. 357) destaca que os discursos do MEC em torno de justificar a necessidade de uma nova reforma do Ensino Médio discorrem sobre a necessidade de destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico, “uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade”. Sendo assim,

Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar.

Ao analisar inicialmente e ainda de forma pouco aprofundada as intencionalidades da atual reforma do Ensino Médio movidas por tal contexto de influência global, consideramos que os especialistas que desenvolveram e sistematizaram a BNCCEM descaracterizaram as

especificidades locais e regionais com a pretensa homogeneização curricular, pautando suas análises e diagnósticos em organizações de cunho econômico.

Quando se conhece de perto a realidade escolar, logo se identifica problemáticas infra-estruturais, pontuais ou cotidianas, que interferem no processo de ensino e aprendizagem, tais como: infraestrutura, salas de aula com ventiladores que não funcionam, pois falta manutenção; reposição de professor que se afasta e demora sua substituição, ou ainda não é indicado outro para ocupar temporariamente o seu lugar, apesar da possibilidade dos contratos de emergência; material didático-pedagógico que demora a chegar na escola; as relações de poder presentes entre a equipe docente, discente e comunidade escolar (BALL, 1989; BALL, BOWE e GOLD 1992; BALL, 1994; BALL, MAGUIRE e BRAUN, 2016). Ainda podemos destacar, o aumento dos casos de violência no entorno e dentro das escolas públicas, como observado recentemente. Destarte, o olhar sobre as políticas do e para o Ensino Médio, no cenário atual, assentado na realidade das nossas escolas públicas, se faz premente.

Assim sendo, concordamos com Apple (1994) que é precisamente nos tempos de hoje que essas questões devem ser levadas a sério. Estamos vivendo uma época – restauração conservadora – de gravíssimos conflitos em torno da política de conhecimento oficial, pois os atuais reformadores empresariais apenas retomaram a uma filosofia pragmatista do começo do século passado, com outros níveis de exigência e, junto a eles, um novo controle social com aparência de inovação, mas, que “no fundo, trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho e, em especial, ao aumento da produtividade de forma a recompor taxas de acumulação de riqueza.” (FREITAS, 2014, p. 1105).

Após discorrermos sobre o contexto global e as influencias que envolvem a atual reforma do ensino médio, no próximo capítulo discorreremos sobre como ele vem sendo situado nesse contexto das políticas públicas no Brasil e suas influencias locais.

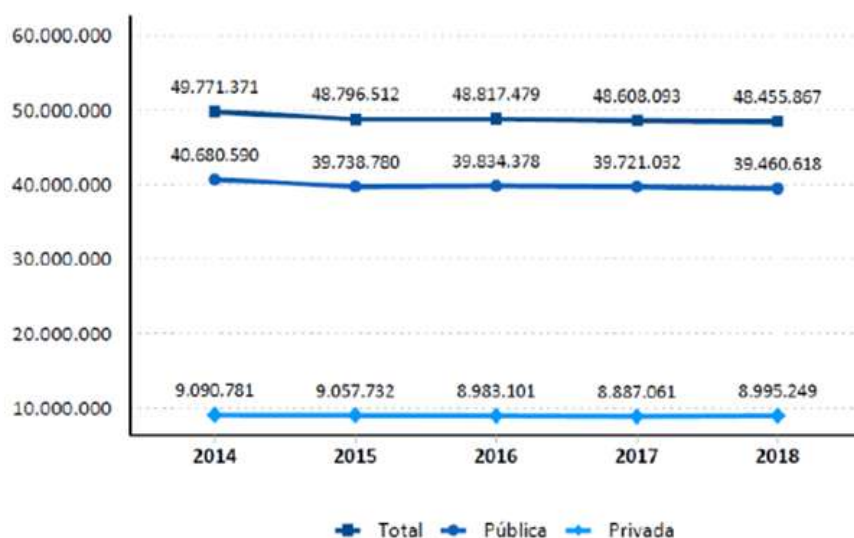
3. O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL

Analisando a desenvoltura das políticas de Ensino Médio no Brasil, concordamos com Kuenzer (1997) no sentido de que ele tem se constituído, ao longo da história, como o nível mais difícil de enfrentar, por sua questão estrutural e por sua forma de organização, que se divide entre a educação regular e a formação profissional. Entendemos que o Ensino Médio assume, ao decorrer dos anos, essa dupla função: preparar para a continuidade dos estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho. Kuenzer (1997, p. 10), ao observar o contexto que envolve as políticas curriculares no Brasil, destaca que esta não é apenas uma questão pedagógica, mas política “determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.”.

Compreendemos a educação enquanto parte do rol das ações de corte social e de responsabilidade do Estado, consideramos, também, que as políticas educacionais refletem os conflitos de interesses e as negociações que perpassam as instituições do Estado e da sociedade civil. (AZEVEDO, 1997). Analisando as políticas curriculares para o Ensino Médio enquanto ações do Estado percebemos que a Constituição Federal de 1988 delineou um grande avanço para essa etapa de ensino, no que se refere à obrigatoriedade e à gratuidade do Ensino Médio. Posteriormente, com a LDB, em 1996, em seu Art. 35, o Ensino Médio foi caracterizado como etapa final da Educação Básica com objetivos específicos para esse nível de ensino (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) estabelece que a educação escolar organiza-se em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. Na Educação Básica (Educação Infantil, de 0 a 5 anos, Ensino Fundamental, de 6 a 14 anos e Ensino Médio, de 15 a 17 anos), encontra-se a maior parte da população em idade escolar: 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de Educação Básica brasileiras, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014, conforme o Censo da Educação Básica (2018).

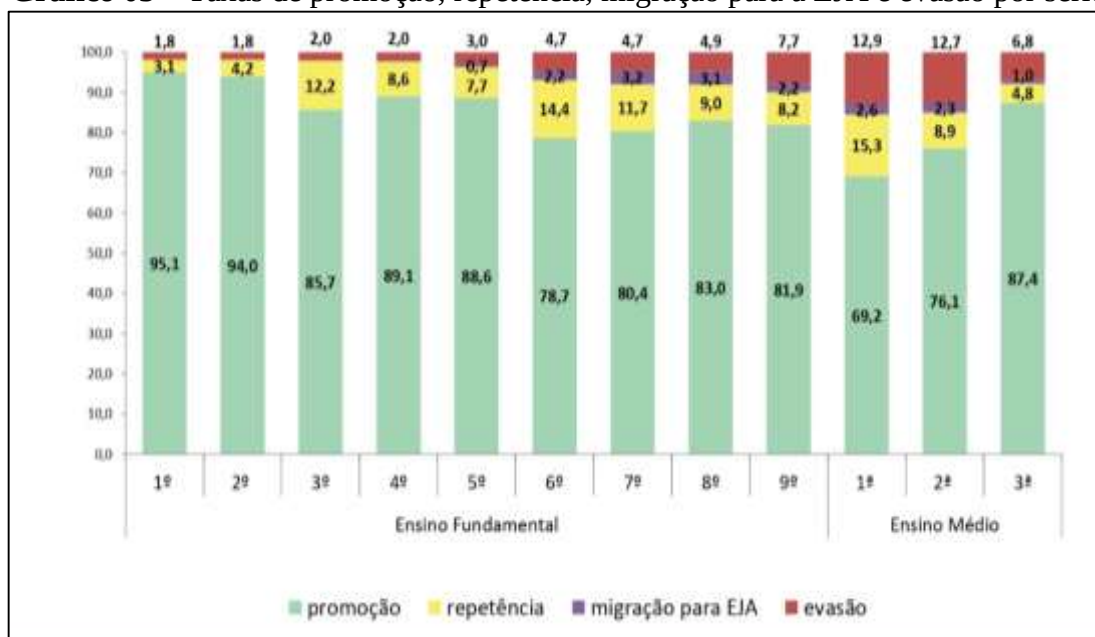
Gráfico 02 - Total de matrículas na educação básica segundo a rede de ensino - Brasil - 2014 a 2018



Fonte: MEC (2018).

No que se refere ao Ensino Médio, foram registradas 7,7 milhões de matrículas no ano de 2018, o que, de acordo com dados do INEP, revela uma queda nos últimos anos, a qual se justifica devido à redução da entrada de alunos no Ensino Fundamental (o número de matrículas no 9º ano teve queda de 8,3% de 2014 a 2018). Nos últimos cinco anos, o número total de matrículas do Ensino Médio reduziu 7,1% (INEP, 2019), neste sentido, não podemos desconsiderar os índices que demonstram um desinteresse, uma queda nas matrículas de jovens na última etapa da educação básica.

Além disso, dados divulgados pelo INEP, no ano de 2017, revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar realizado entre os anos de 2014 e 2015. Os dados que se encontram no gráfico seguinte (Gráfico 4) ainda revelam que a 3ª série do Ensino Médio possui uma taxa de evasão de 6,8% (INEP, 2019)

Gráfico 03 – Taxas de promoção, repetência, migração para a EJA e evasão por série

Fonte: INEP (2019).

Consideramos o Ensino Médio como uma etapa fundamental na vida dos jovens, pois se trata de um momento que definirá o futuro tanto acadêmico como profissional em suas vidas. De acordo com o artigo 35 da LDB de 1996, o Ensino Médio, “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”, tem como 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 a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento 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, 1996).

As finalidades que foram estabelecidas para o Ensino Médio giram em torno de consolidação de conhecimentos, de prosseguimento dos estudos, de preparação para o trabalho e para a cidadania, de aprimoramento como pessoa humana e de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos presentes no mundo do trabalho. Com tais finalidades, após a aprovação da LDB, em 1996, o governo federal começou então a lançar várias orientações e reformas. Primeiramente, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para

o Ensino Médio (DCNEM), expressas no Parecer nº 15/1998 e na Resolução nº 3/1998 que estabeleceram princípios que iriam subsidiar a reforma do Ensino Médio:

- I – A Estética da Sensibilidade. Estimular a criatividade, o espírito inventivo, a afetividade e a construção de identidades.
- II – A Política da Igualdade. Reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres da cidadania.
- III – A Ética da Identidade. Superação entre o público e o privado. Construção de identidades sensíveis e igualitárias. Respeito à identidade do outro. Incorporação da solidariedade, responsabilidade e reciprocidade nas esferas sociais e pessoais. (BRASIL, 2000).

As DCNEM tinham caráter obrigatório, pois são definidas pelo CNE. Posterior a elas vieram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), em 1999, não sendo obrigatórios, mas como recomendação para o trabalho do professor.

De acordo com os estudos de Oliveira (2013, p. 4), o modelo de Ensino Médio no governo de Fernando Henrique Cardoso buscava atender as novas exigências do mundo globalizado. Enquanto eram exigidas dos trabalhadores mudanças que giravam em torno de qualificação pautada em competências, em criatividade e em iniciativa, as escolas também recebiam novas demandas. Nesse período, as escolas técnicas federais e os centros federais de educação e tecnologia “possuíam um dos exemplos mais positivos de formação de nível técnico, através da integração entre formação acadêmica e profissional.”.

Oliveira (2013, p. 3) destaca que o Ensino Médio, marcado pela extinção da formação integrada, o qual era realizado nas escolas técnicas federais, demarcado pelas DCNEM, fundamentava-se em “um currículo por áreas de conhecimento, voltado para o desenvolvimento de competências; coerente com as consignas da sensibilidade, igualdade e identidade, sob os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e contextualização.”. A proposta financeira para a materialização desse modelo de Ensino Médio veio por meio de convênio entre o MEC (via Secretarias Estaduais de Educação) e o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), em 2000, intitulado de “Projeto escola jovem”. De acordo com Oliveira (2013, p. 3-4), o projeto escola jovem

[...] foi sistematizado na esfera federal, elaborado durante as missões do (BID) Banco Interamericano de Desenvolvimento, que ocorreram em Brasília, de agosto de 1998 a julho de 1999. Além de uma missão do Brasil em Washington, na sede do BID, no período de 25 a 29 de outubro de 1999. No histórico do Proeja é notório o protagonismo do BID nas definições estabelecidas para a configuração do Projeto, desde a escolha de unidades da federação, número de etapas do financiamento, entre outros.

Nesse sentido, autores como Cunha (2002), Kuenzer (1997), entre outros, destacam que as políticas para o Ensino Médio nessa época tinham a intencionalidade de formar indivíduos em consonância com os valores e os comportamentos que o mundo do trabalho requeria em um amplo processo de competitividade. Oliveira (2013) afirma que o “Projeto escola jovem”, eixo da reforma no governo de Fernando Henrique Cardoso, tinha como foco o dualismo estrutural e a teoria do capital humano. Compreendemos que esse dualismo na estrutura do Ensino Médio é uma das peças principais para compreender a trajetória do Ensino Médio. Em reformas anteriores, é perceptível que esse dualismo sempre esteve presente, mesmo quando ainda era ensino de 2º grau, a exemplo da reforma de Francisco Campos, em 1930.

Com o surgimento de tais políticas curriculares, começaram também a surgir novos meios de controle de resultados e de qualidade, tanto para avaliar o desempenho dos alunos, como também dos professores, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/1994) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/1998). Sobre isso, Oliveira (2005, p. 769) destaca que, com esse sistema de avaliação, os professores começaram a ser os principais responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos: “os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a responsabilizarem-se pelo êxito ou insucesso dos programas de reforma, bem como a se vitimizarem diante das precárias condições objetivas para a realização das suas novas tarefas.”.

Já a partir dos anos 2000, o cenário político do Brasil começa a ganhar uma nova roupagem, de acordo com Oliveira (2017, p. 29), “havia uma aversão ao projeto político e à política econômica em curso, ou seja, as grandes privatizações abalaram a confiança dos brasileiros e o Plano Real já não era mais comemorado como outrora.”

A chegada do Partido dos Trabalhadores (PT) ao governo federal, no ano de 2002, marcou o desejo de mudança da população brasileira frente às políticas que vigoravam até o momento. O candidato do PT à Presidência da República, Luiz Inácio Lula da Silva, possuía um histórico positivo do ponto de vista ético e moral, por possuir uma história de luta em prol dos trabalhadores, além de suas propostas de governo que iam ao encontro da esperança do povo reivindicada por grande parte dos brasileiros.

Gentili e Oliveira (2013) ressaltam que, durante o governo Lula, a taxa de miséria caiu 8%, em 2004, em relação a 2003, isso no primeiro ano do mandato do governo. Além disso, no mesmo ano, mais de 8 milhões de pessoas saíram da pobreza, “neste sentido, a educação cumpriu importante papel na promoção de políticas sociais dirigidas aos mais vulneráveis, o

Bolsa Família e os programas para a juventude, como o Projovem⁴ e o Primeiro Emprego,⁵ dentre outros, foram importantes ações [...].” (2013, p. 259).

O mandato de Lula durou de 2003 a 2010, dando continuidade o Partido dos Trabalhadores no governo federal permaneceu no poder e, em 2011, elegeu a presidenta Dilma Rousseff que governou até 2016. Ambos deixaram uma gama de políticas e de reformas que mudaram os rumos da educação. Para melhor compreendermos as mudanças nas políticas curriculares do governo Lula e Dilma, segue quadro abaixo com os principais marcos legais desse período:

Quadro 07 – Marco legal que impactou o Ensino Médio nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff

Desafios	Temas	Governo Lula (2003-2010)	Governo Dilma (2011-2016)
Identidade do Ensino Médio/ Reformas Curriculares/ Mecanismos de regulação.	Ensino Médio X Educação Básica	*Emenda Constitucional nº 53/2006 (criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB); *Emenda Constitucional nº 59/2009 (prevê a redução gradual da Desvinculação das Receitas da União e prevê a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos).	*Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013, que dispõe entre outras questões sobre a obrigatoriedade do ensino dos quatro aos dezessete anos.
	Ensino Médio X Educação Profissional	*Decreto nº 5.154/04 (regulamenta a articulação entre Ensino Médio e a Educação Profissional); *Decreto nº 5.840/2006 (Instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA); *Decreto nº 6302/2007 (institui o Programa Brasil Profissionalizado); *Lei nº 11.892/2008, institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.	*Lei nº 12.513/2011 Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).
	Currículo	*Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (regulamenta o Programa Ensino Médio Inovador, como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação);	*Resolução CNE/CEB nº 02/2012 Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

⁴ A Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005, instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens (PROJOVEM), programa emergencial e experimental destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no artigo 81, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando a conclusão do Ensino Fundamental. (GENTILI; OLIVEIRA, 2013, p. 259).

⁵ A Lei nº 10.748/2003 criou o Programa Nacional de Estimulo ao Primeiro Emprego para os Jovens.

	Ensino Médio X Avaliação	*Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005 (institucionalizou o PROUNI (Programa Universidade para Todos), criado em 2004); *Portaria/MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, institui o Enem como avaliação final do Ensino Médio e o torna possível como ingresso na educação superior pelo SISU.	
	Formação Docente	*Decreto 6.755 de janeiro de 2009 institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (PARFOR).	Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, que instituiu o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

Fonte: Oliveira (2017).

Percebemos, no quadro acima que o governo Lula foi marcado por uma grande quantidade de políticas em relação à Educação Básica, ao Ensino Superior e, em especial, algumas para o Ensino Médio. Concordamos que tal governo foi caracterizado por uma política educacional de acesso dos mais pobres e necessitados à educação pública e de qualidade. Em seu governo, a educação não era apenas uma questão de política pública fundamental, mas significava um bem público necessário para o acesso a uma quantidade de direitos que foram historicamente negados às classes sociais de baixa renda. Podemos assim dizer que o Brasil viveu uma época de ampliação do acesso à educação pública de qualidade pelas massas. Comparando a períodos anteriores, em especial, aos dois mandatos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1994/2002), o governo Lula marca um rompimento com uma política de educação voltada para a formação de mão de obra e para privatizações e de pouco acesso das massas ao direito à educação pública garantida pela CF de 1988.

Falar como o governo Lula desenvolveu as políticas públicas de educação nos remete às colocações teóricas de Gentili e Oliveira (2013), quando afirmam que, durante os governos Lula e Dilma, a educação enquanto política social sofreu importantes mudanças, principalmente a Educação Básica, a exemplo da sua ampliação e da obrigatoriedade escolar. A partir da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou os artigos 208, 211, 212 e 214 da Constituição, foram estabelecidas a gratuidade e a obrigatoriedade da Educação Básica para os indivíduos entre 4 e 17 anos de idade, assegurando também a gratuidade para aqueles que não tiveram acesso na idade própria.

Além disso, a Educação Infantil e Ensino Médio, níveis mais penalizados durante as políticas neoliberais do governo de Fernando Henrique, no governo Lula, ganharam uma nova

visibilidade. A partir da Emenda Constitucional nº 53⁶, de 19 de dezembro de 2006, que deu uma nova redação ao § 5º do artigo 212, da Constituição, o governo criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB). O FUNDEB, previsto para ter duração de catorze anos, foi uma importante medida para a Educação Básica como um todo. O fundo que antes era apenas para o Ensino Fundamental, colocou a Educação Infantil e o Ensino Médio como etapas significativas da Educação Básica frente às políticas do governo federal.

Além disso, observando as políticas educacionais dos governos Lula e Dilma, é perceptível uma atenção voltada para a entrada dos alunos egressos do Ensino Médio na educação de nível superior, em especial nas universidades públicas e privadas. Uma das principais ações do governo Lula, que depois teve continuidade no governo Dilma, foi a criação do “Programa universidade para todos” (PROUNI), por meio da Lei nº 11.096/2005, que concede bolsas de ensino parciais e integrais em instituições privadas de Ensino Superior a estudantes de baixa renda.

Gentili e Oliveira (2013) destacam que o PROUNI, embora tenha sido muito criticado por alguns setores, contribuiu para democratizar o acesso a um conglomerado de instituições que tinham se beneficiado da generosidade de privatização do governo de Fernando Henrique.

Outra política que merece destaque no governo Lula foi a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2007. O IDEB, que mede o desempenho do sistema, estabelecendo uma escala que vai de 0 a 10, foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com o objetivo de mostrar as condições de ensino no Brasil, estabeleceu uma meta a ser atingida até 2022, sendo a meta 6 constituída como máxima. Os índices das escolas são comparados com resultados obtidos pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).⁷

Em relação ao Ensino Médio, as avaliações do IDEB acontecem de dois em dois anos na 3ª série. Desde sua criação, o IDEB é observado e suas metas para o Ensino Médio tem sido as seguintes:

⁶ Tal Emenda foi regulamentada pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

⁷ “O PISA é destinado à avaliação de estudantes de quinze anos de idade, fase em que, na maioria dos países, os jovens terminaram ou estão terminando a escolaridade mínima obrigatória. As avaliações do PISA abrangem os domínios de leitura, matemática e ciências, numa apreciação ampla de conhecimentos, habilidades e competências inseridos em diversos contextos sociais, sendo aplicadas a cada três anos”. (GENTILI; OLIVEIRA 2013, p. 260)

Tabela 03 – IDEB do Ensino Médio e suas metas

	IDEB Observado							Metas							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
Dependência Administrativa															
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Fonte: IDEB/INEP (2018).

De acordo com os dados disponibilizados pelo INEP, percebemos que, entre os anos de 2007 e 2011, as metas estabelecidas foram alcançadas, mas, de 2013 até 2017, o IDEB ficou estagnado, e não conseguiu alcançar as metas. São dados preocupantes em relação à valorização do Ensino Médio e às políticas que são elaboradas para esse nível de ensino, mas, embora seja preocupante, concordamos com Pereira, Albino e Rodrigues (2018, p. 11) no sentido de que não podemos considerar o IDEB como sinônimo de qualidade educacional do Ensino Médio, nem as demais avaliações em larga escala, pois “em sua maioria estão restritas a campos específicos de saber e desindexam o conhecimento de sua realidade de produção ao excluírem, em sua maioria, experiências intelectuais e culturais na composição dos seus escores de referência curricular”.

Mesmo assim, não podemos desconsiderar o IDEB como um parâmetro para acompanharmos o desenvolvimento das políticas voltadas para esse nível de ensino e sua prioridade no campo das políticas curriculares.

Ainda com foco nas avaliações, a Portaria do MEC nº 807, de 18 de junho de 2010, instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como avaliação final do Ensino Médio e o torna possível como meio de ingresso na Educação Superior pelo Sistema de seleção unificada (SISU).

Consideramos que o governo Lula teve parte do foco do Ensino Médio voltado para o acesso à Educação Superior, pois, além de estabelecer o ENEM como um exame de porta de entrada para as universidades e de criar o PROUNI, o governo ainda instituiu a partir da Lei nº 11.892/2008, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFEs).

⁸Os IFEs são responsáveis por ofertar desde o ensino técnico de nível médio até a pós-graduação. Eles estão presentes em aproximadamente 80% das microrregiões do país. Desde sua criação, os IFEs conseguiram chegar a cidades que ainda não possuíam Ensino Superior gratuito, sendo a porta de entrada para muitos estudantes que concluíam o Ensino Médio e muitas vezes ficavam desempregados ou iam trabalhar por falta de opção para concluir um ensino de nível superior.

Imagem 01 – Mapa da expansão da rede federal pelo território brasileiro



Fonte: Disponível no site do MEC (2019).

De acordo com dados disponibilizados no site do MEC, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, a partir do decreto nº 7.566, criou 19 escolas de aprendizes e Artífices, as quais ensinavam conhecimento de leitura, escrita e cálculo, além da formação técnica em desenho para as crianças. De acordo com os estudos de Silva e Romanowski (2017, p. 15.994) “a Educação Profissional no Brasil nasce no Ensino Primário ensinando as crianças desfavorecidas os conhecimentos básicos para a atuação no mundo do trabalho”.

⁸ Consideramos necessário discorrer sobre alguns dados referentes a expansão dos IFEs, por entendermos que esses dados serão necessários para que posteriormente o leitor compreenda nosso posicionamento referente a federalização do Ensino Médio.

É importante destacar, a partir dos estudos de Silva e Romanowski (2017) que no ano de 1906 ocorreram algumas ações que estabeleceram o Ensino-técnico Profissional no Brasil que posteriormente possibilitaram a criação das escolas de Aprendizes Artífices. Conforme os autores,

Primeiramente, foi apresentado ao Congresso Nacional um anteprojeto de lei para promover o ensino prático industrial, agrícola e comercial por meio de parceria entre os Estados e a União. Esse anteprojeto de lei foi baseado nas recomendações do Congresso de Instrução, presidido pelo ministro da justiça e negócios interiores Félix Gaspar e realizado no Rio de Janeiro em dezembro de 1906. Também foi aprovado no Senado o aumento do orçamento disponibilizado pela União aos Estados para instituírem escolas técnicas e profissionais. Por fim, um marco político respeitável foi o discurso de posse do presidente Afonso Pena, em 15 de novembro de 1906, onde a criação e multiplicação da Educação Profissional foram exaltadas. (SILVA e ROMANOWSKI, 2017, p. 15.995 *apud* CUNHA, 2005).

No ano de 1937, a partir da lei nº 378, as escolas Aprendizes Artífices se tornaram Liceus propostos a ofertar Educação Profissional em todo o Brasil

Art. 37. A Escola Normal de Artes e Offícios Wenceslão Braz e as escolas de aprendizes artífices, mantidas pela União, serão transformadas em lyceus, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus.
§ único. Novos lyceus serão instituídos, para propagação do ensino profissional, dos vários ramos e graus, por todo o território do país. (BRASIL, 1937).

Tais alterações ocorreram durante o governo de Getúlio Vargas, de acordo com os estudos de Silva e Romanowski (2017) o Brasil passava nessa época por algumas transformações que aos poucos foi se inserindo no capitalismo industrial. Neste sentido, tornou-se necessário o investimento em formação profissional da população “pois as indústrias necessitavam de mão de obra qualificada, deixando a Educação Profissional de atender a formação básica das crianças para iniciar sua atuação com o Ensino Médio (p. 15.995)”.

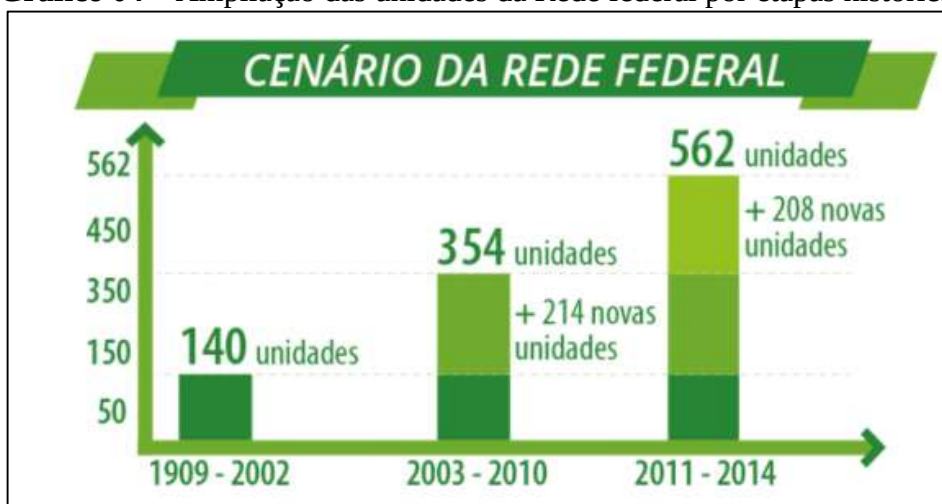
A partir de 1941 com as leis que ficaram conhecidas como “Reforma Capanema”, aconteceram várias mudanças no ensino brasileiro, dentre as mudanças, o Ensino Profissional passou a ser considerado de nível médio. Em 1942, o Decreto nº 4.127, estabeleceu as bases para a organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial e transformou os liceus em escolas técnicas federais e escolas industriais federais, foram criadas 11 escolas técnicas federais e 13 escolas federais industriais. No ano de 1968, as Escolas Técnicas e Industriais Federais passaram a ser Escolas Técnicas Federais (EFETs), “neste período, a educação é reestruturada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira - LDBEN, nº.

5.692, de 11 de agosto de 1971 - que tornou o ensino técnico obrigatório para todos os currículos de segundo grau” (SILVA E ROMANOWSKI, 2017, p. 15.997).

Em 1978, a lei 6.545, cria os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). A partir de 2002, se inicia o processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, que resultou no ano de 2008 na lei nº 11. 892, a qual 31 Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), 75 unidades descentralizadas de ensino (UNEDS), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades deixaram de existir para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

De 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, o MEC concretizou a construção de mais de 500 novas unidades referentes ao plano de expansão da educação profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Ao todo São 38 Institutos Federais presentes em todos estados, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 04 – Ampliação das unidades da Rede federal por etapas históricas



Fonte: Mec (2010)

A oferta de ensino desses *campis*, em sua maioria, é voltada para o Ensino Médio, ofertando também vagas para licenciaturas, graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica.

Além de os governos Lula e Dilma terem dado um foco em especial para o acesso dos egressos do Ensino Médio à Educação Superior, seus mandatos não deixaram de voltar-se um pouco para o lado do Ensino Médio técnico e profissional. Além do Ensino Médio integrado ofertado nos IFEs, no ano de 2004, através do decreto Lei nº 5. 154/2004, o MEC introduziu uma nova modalidade de organização do Ensino Médio: o Ensino Médio integrado à educação

profissional técnica de nível médio. Antes os Estados poderiam oferecer o ensino técnico de forma simultânea ao Ensino Médio, passando a partir de 2004, de acordo com Krawczyk (2009, p. 16), a serem integrados, no currículo do Ensino Médio, os objetivos e os métodos da educação profissional técnica, “contemplando em um único currículo, os conteúdos da educação geral e da formação profissional, configurando o trabalho como princípio educativo.”. Para a autora, retomou-se o princípio da escola politécnica como princípio norteador do currículo.

Ainda no governo Dilma, foi criado, no ano de 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e emprego (PRONATEC). Segundo o MEC, com o objetivo de expandir e de democratizar toda a oferta de cursos profissionalizantes e tecnológicos no Brasil, ele se desenvolveu de três formas: a primeira, na oferta de ensino técnico para estudantes do Ensino Médio; a segunda, na oferta de qualificação profissional para jovens e adultos que buscam a oportunidade de melhorar sua formação; e a terceira, na oferta de cursos de capacitação para o público do programa “Brasil sem miséria”.

Ainda no governo Dilma foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e para a educação profissional e técnica de nível médio através da Resolução CNE/CEB nº 02/2012. Tais diretrizes, que surgiram como atualização das diretrizes de 1998 fez-se necessária, de acordo com Moehlecke (2012), por conta das diversas mudanças ocorridas na legislação do Ensino Médio nos últimos anos, assim como também pelas transformações ocorridas na própria sociedade, no mundo do trabalho e no próprio Ensino Médio.

As diretrizes para o Ensino Médio de 2012 vinham sendo pensadas pouco tempo depois da promulgação das diretrizes de 1998. Após o início do governo Lula se iniciaram as discussões. Moehlecke (2012), destaca que no ano de 2003 a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) do MEC iniciou as discussões sobre o tema, a qual deu início ao Seminário Nacional Ensino Médio: construções políticas. Após este seminário, a Secretaria de Educação Básica (SEB) deu início a uma revisão dos PCNs de 1998, que posteriormente resultou nas Orientação Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006. Em 2009 o MEC junto a especialistas iniciou o processo de construção das novas diretrizes não apenas para o Ensino Médio, mas para a educação básica como um todo. Em 2010 o MEC apresentou a nova proposta ao CNE e em 2011 foi aprovado o parecer estabelecendo diretrizes específicas para o Ensino Médio.

Segundo os estudos de Moehlecke (2012), a justificativa para a formulação das diretrizes do Ensino Médio de 2012 expressas no parecer é o argumento de que se tinha um

ensino pouco atraente para os jovens da forma como ele estava configurado, levando em consideração as mudanças ocorridas no cenário econômico e no mundo do trabalho.

Os especialistas consideravam que o Ensino Médio não estava atendendo nem as novas demandas do mercado de trabalho, nem a formação para a cidadania. Neste sentido, Moehlecke (2012, p. 53) afirma que as mesmas preocupações que circulavam em torno das DCNs de 1998 faziam parte também das preocupações com as DCNs de 2012: ambas giravam em torno “da busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo.”.

A intencionalidade das novas diretrizes de 2012 era formular uma “grade curricular” mais atrativa e mais flexível para atrair o interesse dos jovens por esse nível de ensino e, desta forma, combater ou diminuir os índices de evasão e de repetência. Ao observar os índices de reprovação e de abandono do Ensino Médio publicados pelo INEP e pelo Censo escolar no ano de 2011, vamos perceber que 13,1% de todos os estudantes matriculados em algum ano do Ensino Médio estavam repetindo a mesma série feita em 2010. Após altos índices de evasão e de reprovação, o MEC adotou a taxa de rendimento no lugar de índices de evasão escolar, porém o número de alunos repetentes no Ensino Médio, que desde 2007 oscilava em torno de 12%, acabou sofrendo um leve salto depois de cinco anos, conforme tabela de dados abaixo:

Tabela 04 – Taxas de reprovação e abandono no Ensino Médio⁹

Ano	Taxa de reprovação	Taxa de abandono
2011	13,1%	9,6%
2010	12,5%	10,3%
2009	12,6%	11,5%
2008	12,3%	12,8%
2007	12,7%	13,2%

Fonte: INEP/MEC (2011).

Além da busca por tornar o Ensino Médio mais atrativo para os jovens, se, observarmos o contexto e a redação das diretrizes de 2012, vamos perceber que, em relação às antigas legislações que vinham regendo o Ensino Médio, elas não trouxeram grandes novidades, o que podemos destacar de novo foi uma significativa quantidade de políticas de governo, a exemplo do Programa Mais Educação, e o Ensino Médio inovador adotados por muitos Estados e que acabaram dando novos rumos e novas significações ao Ensino Médio.

⁹ O rendimento dos estudantes é composto de quatro taxas: aprovação, reprovação, abandono e taxa de não-resposta (matrículas sem informação suficiente para que o Inep possa categorizá-las). (Inep/MEC, ano).

Um aspecto presente e muito criticado tanto nas diretrizes de 1998 quanto nas de 2012, de acordo com Moehlecke (2012, p. 54), foi a subordinação da educação ao mercado de trabalho. A autora destaca que essa concepção estava presente nas diretrizes de 1998, “por meio da ênfase na necessidade de flexibilização do currículo e na avaliação baseada em competências e habilidades.”, e foi reafirmada nas diretrizes de 2012, dando continuidade ao Ensino Médio ligado à formação para o mercado de trabalho.

Em suma, concordamos com Moehlecke (2012) que a principal mudança trazida pelas DCNs de 2012, foi a proposta de um currículo mais flexível e a busca pela definição de uma identidade para o Ensino Médio, que de acordo com sua redação seria um Ensino Médio com caráter tanto unificado, quanto diversificado, não estando mais ligado a dicotomia formação para o trabalho versus formação para o Ensino Superior, mais que ele desenvolva possibilidades formativas que contemplem as necessidades socioculturais e econômicas dos jovens.

3.1. Organização do Ensino Médio no Brasil

A educação é garantida pela Constituição Federal (CF) de 1988 como um direito social de todos, é um dos deveres mais importantes de todas as esferas governamentais e para isso possui uma legislação significativa que deve garantir que essas esferas não só cumpram esse direito da sociedade, mas que a própria educação cumpra também o seu dever social.

Na seção I do capítulo III da Constituição de 1988 está posto, no art. 205, que a educação tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Já no art. 208, a Constituição garante que a educação básica deve ser gratuita e obrigatória dos 04 aos 17 anos de idade e que seja assegurada a sua oferta gratuita a fim de que todos tenham acesso a ela.

Como já citado acima, a década de 90 é marcada pela inserção do país na economia mundial. Levando então a necessidade de mudanças em vários espaços e estruturas do Brasil, dentre elas temos a educação. De acordo com Zdebski e Corso (2015, p. 11791) “a educação se torna fator de competitividade entre os países. Pois se empunhava a necessidade de uma educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. A educação brasileira foi profundamente transformada com as reformas promovidas pela forte influência dos organismos multilaterais”.

Neste período temos a aprovação da LDB (9.394/96), a qual organiza e regulamenta a estrutura e o funcionamento da educação no Brasil. Garante, em seu art. 2º, que a educação é um dever da família e do Estado. Um dos principais avanços da LDB se encontra no art. 4º do

título III, no qual está posto que a educação básica será composta pela Pré-Escola, pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio, ou seja, a primeira etapa da educação ficou composta por esses três níveis de ensino, e a segunda etapa pela educação superior.

Em relação ao Ensino Médio, ele foi apresentado como última etapa da educação básica e com um mínimo de três anos de duração, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos que foram obtidos no ensino fundamental, possibilitar a preparação para o trabalho, bem como para o exercício da cidadania.

A LDB estabeleceu que o Ensino Médio deveria ser organizado a partir de uma base comum e uma parte diversificada, sendo a base comum composta por três áreas de conhecimento, linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática e as ciências humanas. Inicialmente os cursos técnicos foram retirados do Ensino Médio regular e tratados de forma separada.

Ainda nessa onda de mudanças, em 1998 foi promulgado as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que segundo Zdebski e Corso (2015, p. 11790) elas garantiram o desenvolvimento de “um ensino justaposto e não de uma escola unitária”, inspiradas no banco mundial e propondo um currículo baseado na pedagogia das competências.

A partir do decreto 5.154/2004, as formas de oferta do Ensino Médio e ensino técnico profissionalizante no Brasil podem acontecer de forma integrada, acontecendo na mesma escola em que o estudante cursa o Ensino Médio, sendo que requer uma única matrícula, neste sentido Soares (2014, p. 09) explica que “o Ensino Médio integrado postula que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, significa que se busca enfocar o trabalho como princípio educativo”.

Além disso, ela pode ocorrer ainda de forma concomitante, a formação técnica pode ou não ser ofertada na mesma instituição em que o aluno cursa o ensino médio, não sendo obrigatório convenio entre as instituições que ofertam o Ensino Médio e a que oferta o curso técnico profissionalizante. E ainda de forma subsequente, sendo o curso técnico profissionalizante oferecido a alunos que já concluíram o ensino médio. Vale ressaltar que seja qual for a forma de articulação entre o Ensino Médio e técnico, só receberá o diploma de técnico de nível médio o aluno que concluir o ensino médio.

Após alguns anos, em 2012 o Ensino Médio passou por mais uma mudança no seu currículo, a partir das novas DCN's que foram aprovadas em maio de 2011 pelo conselho nacional de educação (CNE), sob a justificativa da necessidade de uma grade curricular mais flexível, que pudesse atrair o aluno para o Ensino Médio e combater os índices de repetência e evasão neste nível de ensino. As quais foram novamente atualizadas no ano de 2018 a partir do

parecer nº 3, de 21 de novembro de 2018, para atender as demandas da reforma da lei nº 13.415/2017. Neste sentido, a estrutura curricular do Ensino Médio ganhou uma nova identidade, de acordo com o documento o currículo do Ensino Médio será composto por formação geral básica e pelos itinerários formativos.

De acordo com o art. 11:

A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

A partir da nova organização curricular não se tem mais disciplinas, mas agora o currículo passa a ser organizado pelas quatro áreas, passando as disciplinas a estarem diluídas dentro das áreas de conhecimento. Neste sentido, a formação básica geral passa a ter uma carga total máxima de 1.800 horas. Além das áreas, o currículo do Ensino Médio passa ainda a ser composto pelos itinerários formativos, sendo eles compostos pelas áreas descritas acima mais a formação técnica e profissional.

Em relação as formas de oferta e organização do Ensino Médio, as diretrizes de 2018 estabelecem que ele pode organizar-se em “tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, sistema de créditos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados” (BRASIL, 2018, p. 09).

Outra política recente que faz parte da legislação que rege o Ensino Médio é o plano nacional de educação (PNE – 2014/2024), que é mencionado no artigo 214 da constituição que estabelece a elaboração de um plano nacional de educação para articular o sistema nacional de educação e estabelecer diretrizes, estratégias e metas para a educação durante dez anos.

O Ensino Médio é tratado no PNE na meta três, na qual está posto que deveria ser universalizado até 2016 o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar até o final da vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas para 85%. De acordo com os dados do Censo Escolar, em 2017, a cobertura do acesso chegou a 91,3%, o que de acordo com os dados representa 900 mil adolescentes fora da escola. Em relação a taxa líquida de matrículas chegar a 85%, os dados revelam que em 2018 o número de matrículas era de 70,1%, podemos considerar que tais dados se dão pelas altas taxas de evasão registradas pelo censo que chegam a 11, 2%. De acordo com o relatório do Inep de 2018, mesmo a meta não seja

alcançada, pode se dizer que houve um avanço, o desafio ainda se dá em relação a evasão escolar, considerando que esses alunos que estão fora das escolas se matricularam no início de sua trajetória escolar, mas não concluíram. A previsão, de acordo com o relatório é que o Brasil chegue no máximo a 80% até 2024. “As desigualdades regionais, de sexo, local de residência, cor/raça e renda são acentuadas no indicador de matrícula líquida ajustada, refletindo as diferenças de oportunidade de sucesso na trajetória escolar entre grupos sociais e regiões” (BRASIL, 2018). Os dados revelam que, no Nordeste, em 2017, apenas 62,7% dos jovens de 15 a 17 anos estavam no ensino médio, enquanto no Sudeste esse número chega a 77,7%.

Percebemos então, que o Ensino Médio passou ao longo dos anos por reformas e mudanças em seu currículo em busca de superar os baixos índices que esse nível apresenta. Mas, consideramos que enquanto as preocupações giram em torno de reformas curriculares, outras questões são deixadas de lado, como os próprios dados apresentam, questões como as desigualdades sociais que fazem com que estudantes não consigam concluir seus estudos, por inúmeros motivos.

Buscamos no próximo tópico, traçar uma proposta para o Ensino Médio, a partir do nosso ponto de vista, na tentativa de refletir sobre qual o caminho poderia ser seguido para superar os índices de evasão de repetência, assim como, para pensarmos uma educação pública de qualidade para esses jovens, que passe a ser prioridade das políticas de governos e do Estado e não apenas um meio para formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

3.2 Um novo Ensino Médio: caminhos e perspectivas

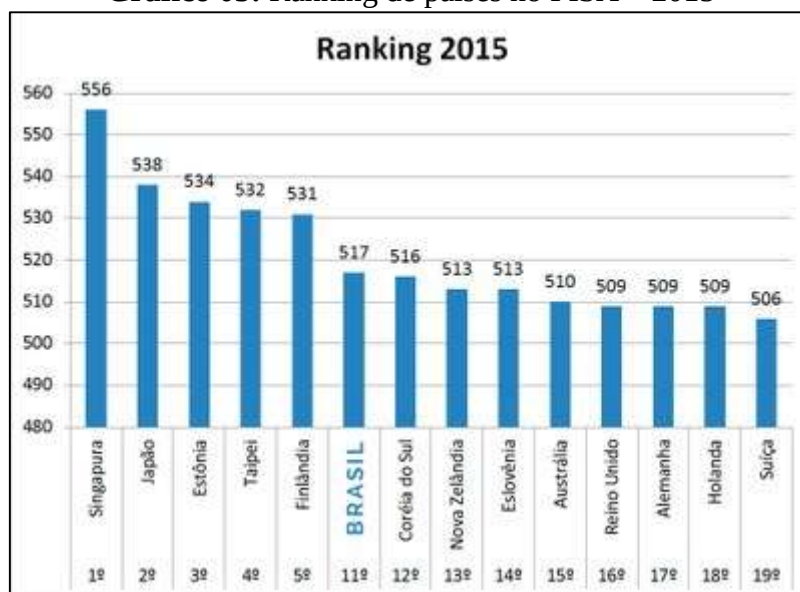
Como apresentamos acima, muitos foram os projetos, reformas e tentativas para superar a dualidade estrutural que o Ensino Médio carrega ao longo dos anos, dualidade essa que não permite que esse nível de ensino consiga se estabelecer e apresentar uma identidade que melhore os índices de matrícula e permanência neste nível de ensino.

Desta forma, defendemos neste trabalho que o Ensino Médio como um todo deveria ser federalizado e ofertado nos institutos federais de educação, passando então para às mãos da União a gestão de escolas administradas pelos estados, visando uma educação pública de qualidade. Nossa defesa de federalização das escolas de nível médio se justifica quando observamos os índices obtidos pelos institutos federais e comparamos com os índices obtidos com as escolas estaduais de Ensino Médio.

Percebemos que na edição de 2015 do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), as notas gerais alcançadas pelo Brasil, considerando as escolas do estado,

ficaram abaixo da média do PISA, enquanto as análises feitas pelos resultados específicos da rede federal, aponta um cenário diferenciado, mostrando que tais resultados aproximaram o Brasil do topo do *ranking*, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 05: Ranking de países no PISA – 2015



Fonte: INEP (2016)

É importante destacar que com a pontuação obtida pelos estudantes dos IFEs com idades entre 15 e 16 anos e que consequentemente se encontram em sua maioria no ensino médio, o Brasil se aproxima das médias alcançadas por países desenvolvidos e com ótimos índices educacionais, a exemplo da Finlândia.

Quando comparamos os resultados do PISA entre as redes estaduais, particulares e federais, percebemos que a média dos institutos federais supera as médias estaduais e quando não fica acima das escolas particulares, se iguala. Se pegarmos, por exemplo, a prova de leitura, de acordo com dados disponibilizados pelo PISA e INEP, em 2016, constatamos que a rede Federal atingiu 528 pontos, a rede estadual 402 e a particular 493, considerando que a média do PISA foi de 493 pontos em leitura.

Além disso, de acordo com dados disponibilizados pelo ENEM, as escolas federais apresentam os melhores resultados no exame. No ranking das 10 melhores instituições públicas do país, de acordo com o resultado do ENEM em 2017, sete são federais.

Tais resultados se dão porque os institutos federais e demais escolas federais contam com um projeto pedagógico diferenciado baseado em um currículo integrado, uma infraestrutura adequada para receber os alunos, com salas de aula e laboratórios de qualidade. Além disso, os IFEs contam também com a valorização da carreira dos profissionais de ensino,

de acordo com dados disponibilizados pelo MEC, mais da metade dos professores possuem mestrado e mais de 25% tem doutorado. Neste sentido, o Ensino Médio passaria a ser integrado com ênfase na formação geral mais a formação técnica, que já tem mostrado resultados positivos nos IFEs.

O termo currículo integrado, de acordo com Santomé (1998, p.112), é utilizado para “ressaltar a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares”. Neste sentido, pensar o currículo integrado para o Ensino Médio se insere e tem respaldo nas finalidades e diretrizes do Ensino Médio previstas na LDB 9.394/96, pois entre as finalidades do Ensino Médio ocorre à preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando atrelado a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Percebe-se então que o próprio documento legal que rege a Educação Básica chama atenção para a necessidade da articulação das disciplinas não apenas voltado para a formação para o trabalho e nem somente para a cidadania, mais que seja possível a partir de um currículo inter e transdisciplinar integrar esses conhecimentos em uma formação que seja capaz de preparar o estudante de uma forma integral.

Desta forma, ao observarmos a organização dos currículos dos IFEs, ele se dá a partir do currículo integrado, “o aluno, com uma única matrícula, frequenta curso cujo currículo foi planejado reunindo os conhecimentos do Ensino Médio às competências da educação profissional”, e de forma concomitante, “ocorre uma complementaridade entre o curso técnico e o ensino médio” (BRASIL, 2019). Tais formas de oferta do Ensino Médio nos IFEs permitem ao aluno ter uma formação completa, de forma que ele não tenha que optar por uma ou outra, nem por uma área ou outra como propõe a reforma 13.415/2017, mas permite que ele curse de forma integrada a formação técnica e a regular, podendo após a conclusão do Ensino Médio decidir que caminho seguir.

O senador do PPS, Cristovam Buarque é um dos defensores da pauta da federalização da educação básica no Congresso Nacional, em entrevista divulgada no ano de 2018, Buarque considera que se as escolas fossem federalizadas contariam com professores selecionados nacionalmente, que fariam parte de uma carreira nacional do magistério e teriam o seus salários pagos pela união, seriam disponibilizados uma infra-estrutura com prédios confortáveis construídos e mantidos pelo governo federal com a colaboração dos estados, municípios e das famílias, além disso os equipamentos seriam modernos financiados e mantidos pela união e, mais, as aulas seriam ofertadas em tempo integral, com maior qualidade e com turmas de 30 alunos. Toda essa infraestrutura e as condições de financiamento oferecida para o ensino técnico

das IFEs é um ponto crucial para o seu sucesso acadêmico sob nosso ponto de vista considerando o projeto educacional proposto pelo ex-senador Cristovam Buarque. Por que as políticas estaduais voltadas para o Ensino Médio não se articulam a essas redes e disseminam este modelo de Ensino Médio profissional e acadêmico para as camadas majoritárias da sociedade?

Por fim, concluímos este capítulo, afirmando que o Ensino Médio, ao longo dos anos e dos governos vem passando por transformações na sua organização, na sua estrutura, nos seus objetivos e no seu currículo. No entanto, ainda não há uma política de financiamento e credibilidade para os jovens carentes. Os debates atuais sobre esse nível de ensino, praticamente desde sua origem no Brasil, giram em torno da sua própria identidade. O Ensino Médio que passou de educação intermediária e hoje é a última etapa da Educação Básica obrigatória, gratuita e de responsabilidade do Estado, situa-se como um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas.

Sendo assim, conforme mencionado na introdução deste trabalho, a atual reforma do Ensino Médio, neste novo governo vivencia momentos de tensões, desconfiança quanto a sua qualidade e, sobretudo, um movimento forte de resistência de pesquisadores e pesquisadoras, docentes e discentes quanto aos novos rumos assumidos. Portanto, a busca de uma identidade do Ensino Médio com a finalidade de torná-lo mais eficiente, criativo e atrativo para os jovens continua sendo o objetivo a ser alcançado no atual cenário político-econômico.

No capítulo seguinte, faremos as análises acerca das BNCC's formuladas para o Ensino Médio, buscando compreender os impactos causados pelas influências globais e locais nesta política de currículo, como também quais as concepções de currículo para o Ensino Médio estão implícitas ou explícitas nesses documentos.

4. A “NOVA” ARQUITETURA DO ENSINO MÉDIO: o que diz as três versões da BNCCem?

Figura 03: Crítica à reforma do Ensino Médio



¹⁰Fonte: jornal de Brasília

Neste capítulo debruçamo-nos sobre as análises das três versões da BNCC para o Ensino Médio formuladas pelo MEC, o que nos leva a repensar e a construir os caminhos que esses três documentos percorreram. Como já justificamos, anteriormente lançamos mão do ciclo de políticas de Ball na investigação dessa política de currículo, assim como para nos auxiliar na análise mais detalhada dos documentos utilizamos os estudos de Cellard (2008).

Nesse sentido, neste trabalho, concordamos com Ball (1994, p. 02), quando afirma que a tarefa é examinar a ordem moral da reforma e suas relações com os padrões existentes de desigualdade social, “[...] trazendo à tona os conceitos e dispositivos interpretativos que oferecem as melhores possibilidades de compreensão.”. Para Ball (1992), os resultados de análises não são definitivos ou finais, tratam-se de um primeiro olhar para o processo de formulação e texto dessa política de currículo.

Dessa forma, Ball (1992) nos alerta que os textos das políticas não são necessariamente claros ou coerentes, mas que podem ser carregados de possibilidades, os textos podem ser generalizados e escritos com relação às idealizações do ‘mundo real’. Faz-se necessário também compreender que, de acordo com o autor, a política não é feita e terminada no momento legislativo, mas “[...] ela evolui nos e através dos textos que a representam, os textos têm que ser lidos de acordo com o tempo e o lugar particular de sua produção” (BALL, 1992, p. 21). Sendo assim, textos são resultados de lutas e compromissos, constantemente grupos lutam para tomar espaço na representação de uma política.

¹⁰ Link do site: <http://www.jornaldebrasil.com.br/charges/reforma-do-ensino-medio/.jpg>

Em nosso caso, buscamos, através deste trabalho de cunho documental, identificar no processo de formulação dos textos da BNCC para o Ensino Médio os principais grupos de influência, assim como analisar as concepções curriculares e identificar através desses documentos quais os projetos de formação para o Ensino Médio, compreendendo que tais textos não fazem parte de uma mera política que é formulada pelo Estado e implementada nas escolas, mas, que de acordo com Ball (1992), as respostas para esses textos têm consequências reais e tais consequências são percebidas e experimentadas dentro do contexto da micropolítica da escola. Quando se fala em BNCC, não se fala apenas em mais uma política ou mais um texto, mas se trata de um projeto cercado por ideologias dos principais grupos e pessoas que estão protagonizando sua formulação.

Sendo assim, pensar uma base nacional comum curricular para o Ensino Médio vai além de mais uma reforma, trata-se de pensar e de traçar os caminhos do futuro de milhões de jovens, trata-se de estabelecer metas, de propor novas formas de pensar e de fazer um nível de ensino que contemple as verdadeiras necessidades e anseios dos jovens do Brasil. De acordo com Neira, Junior e Almeida (2016, p. 32) “[...] a produção científica sobre o tema vem mostrando que os currículos, de alguma maneira, interferem na constituição das identidades dos sujeitos da educação, não só das crianças, jovens e adultos que frequentam a escola, mas também dos profissionais que nela atuam”.

Isso nos leva, enquanto pesquisadoras das políticas de currículo, a pensar sobre as principais intencionalidades desses projetos, levando em conta que o contexto que estamos vivenciando trata-se de um contexto de globalização, de nova revolução tecnológica sob a direção de um governo neoliberal e neoconservador.

Destarte, nas análises que seguem no próximo tópico, buscamos contemplar, no decorrer do texto, as categorias elencadas por Cellard (2008) que nos auxiliaram no trabalho de análise desses documentos. Dessa forma, é importante destacar que, de acordo com Cellard (2008, p. 313), com base em uma documentação e em outros elementos, como “[...] as ligações que se podem estabelecer entre os autores e os textos, seus interesses e o vocabulário empregado, é possível chegar a construir o início de uma explicação”, em nosso caso, estabelecer tais ligações entre o texto da BNCC e seus autores ajudar-nos-á a compreender, a partir ainda do contexto que os envolve, como o currículo do Ensino Médio está sendo pensado nesses documentos baseado nessas influências. Ball *et al.* (1992) também nos auxiliam nesta tarefa de análise desses documentos, nesse sentido, buscamos nos próximos tópicos traçar os fios que conduziram a construção desse documento com foco na terceira etapa da Educação Básica.

4.1 A Construção das três versões da BNCC para o Ensino Médio

As discussões acerca da construção da BNCC, de acordo com o *site* do MEC (2019), iniciaram-se entre 17 e 19 de junho de 2015, a partir do I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC, em seguida o documento, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), foi publicado e disponibilizado para consulta pública em setembro de 2015.

De acordo com o documento e a partir de informações publicadas no próprio *site* do MEC, o pretérito para formulação do documento se fundamentam nas diretrizes nacionais para a Educação básica e para o ensino de nove anos (BRASIL, 2010a; 2010b), em atendimento ao que já se encontrava previsto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, e em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2014-2024. Segundo o MEC, esses documentos indicam a necessidade de uma base curricular para nortear a Educação Básica. Em um vídeo divulgado pelo MEC que apresenta a primeira proposta de BNCC, é divulgado que o seu objetivo é apontar aquilo que qualquer estudante precisa aprender desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A primeira versão da Base, que trazia consigo o texto para o Ensino Médio, foi formulada ainda no governo Dilma Rousseff (2011-2016), mas, a partir dos estudos de Rocha (2016), destacamos que um projeto anterior a essa BNCC já havia sido pensado para a Educação brasileira, ainda no Governo Dilma, a partir do projeto Pátria Educadora, através do ministro da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE), Mangabeira Unger. Na época, discutiu-se o projeto, o qual foi engavetado após ser submetido a severas críticas.

Nesse sentido, a primeira versão da BNCC foi idealizada pelo Ministério da Educação, que no momento tinha, como ministro, Roberto Janine Ribeiro. Mesmo o MEC afirmando que as discussões sobre a primeira versão da BNCC se iniciaram em 2015, algumas pesquisas como a de Rocha (2016) e a de Souza(2017) mostram que a BNCC já vinha sendo pensada desde o ano de 2013 a partir de parcerias e relações públicas com o setor privado, portanto, alguns anos antes de serem divulgadas para a sociedade.

Um grupo denominado de Movimento pela Base (MBNCC) afirma em seu *site* que se constituía de um grupo de especialistas em Educação que se reuniu para discutir a adoção de uma BNCC para o Brasil desde essa data. Apresentaram-se como um grupo não governamental de profissionais e de pesquisadores da Educação que atua para “facilitar a construção de uma Base de qualidade”. O objetivo do MBNCC, conforme dito, é promover debates, produzir

estudos e pesquisas, investigar casos de sucesso em vários países e entrevistar alunos e professores.

Ainda em seu *site*, o Movimento afirma que é composto por organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículo, avaliação e políticas públicas. Além de 12 instituições, mais 66 pessoas fazem parte do Movimento.

Segundo Peroni e Caetano (2015, p. 344), esse grupo é composto por instituições privadas que vêm se articulando com instituições educacionais globais; visa a promover mudanças na Educação do país “[...] especialmente no currículo e avaliação e, conseqüentemente, na formação docente, entre outros.”, mudanças essas baseadas em reformas de outros países, como Estados Unidos, Austrália, Chile e Reino Unido.

As autoras também destacam que ao mapear os sujeitos que fazem parte do Movimento, encontram-se basicamente os mesmos, como CONSED e UNDIME, enquanto instâncias públicas, e a FUNDAÇÃO LEMANN, que vem articulando especialmente eventos sobre a BNCC com os Secretários de Educação (CONSED) e Secretários Municipais de Educação (UNDIME).

Conforme as autoras, a FUNDAÇÃO LEMANN tem uma página nas redes sociais de apoio ao MBNCC. Além dessas empresas, o Movimento Todos pela Educação também aparece como parceiro desses eventos “[...] que se tornam, em diferentes momentos, porta de entrada para que essas instituições atuem com seu projeto hegemônico de sociedade e de educação.” (PERONI E CAETANO, 2015, p.345).

Dessa forma, de acordo com os estudos de Ball (1992), caracterizamos tal movimento como um dos espaços que teve forte influência no processo elaboração tanto da primeira versão da BNCC como das demais, até a terceira versão que é específica para o Ensino Médio. Além disso, esse movimento também se caracteriza como um texto político ou o que Ball (1992) chama de narrativa de segunda mão, pois consideramos que ele teve como objetivo ser fonte de informação da política de BNCC.

Além do *site* do MBNCC, outros também foram mapeados por nós e considerados como espaços de influência e de produção de texto da política que estamos analisando, a exemplo, do *site* da FUNDAÇÃO LEMANN, ou os portais da UNDIME e CONSED, que, mesmo não sendo portais oficiais da política, destinam-se a transmitir informações e determinadas opiniões em relação a ela.

Algumas pesquisas e trabalhos feitos por Luiz Carlos de Freitas (2014;2015) acerca dessa relação entre o público e o privado nas questões educacionais têm constatado o interesse

desses organismos e de pessoas físicas pela Educação, os quais o autor chama de reformadores empresarias, suas ações giram em torno de consolidar um projeto educacional utilizando as novas tecnologias educativas que giram em volta de meritocracia e privatização, buscando consolidar um projeto neotecnicista. Ainda de acordo com Freitas (2014, p. 1088), trata-se de “[...] um grande movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial.”, com a finalidade de o setor privado tomar a frente no controle ideológico das escolas e no acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador, disputas e agenda da Educação, assim é possível controlar os currículos das escolas e garantir que os conhecimentos necessários às novas demandas do mundo do trabalho na atualidade sejam ensinadas nas escolas.

Dessa forma, a primeira versão da BNCC foi submetida à consulta pública, e, como resultado das supostas contribuições, foi apresentado um segundo documento da BNCC, que ainda continha a versão para o Ensino Médio, já no ano de 2016, nessa época se tinha como ministro da Educação, Aloízio Mercadante e o Brasil se encontrava no processo de *Impeachment* da então presidente Dilma Rousseff.

O processo de participação se deu de forma reduzida e limitada. A partir de uma pesquisa PIBIC realizada por Rocha, Pereira e Souza (2016), acompanhamos o processo de discussão da segunda versão para elaboração da terceira versão. A segunda versão foi submetida a seminários estaduais e nós, juntamente ao Grupo de Estudos e Políticas Curriculares (GEPPC), acompanhamos as discussões que ocorreram no estado da Paraíba.

Em suma, consideramos que a discussão ocorreu de forma aligeirada e fragmentada, pois, no local de discussão, o documento foi dividido por sala, e cada sala ficou com um nível da Educação Básica, sendo que, em relação ao Ensino Médio, cada sala ficou com uma disciplina, forçando assim os poucos professores e pesquisadores presentes a optarem por analisar apenas uma pequena parte da BNCC para o Ensino Médio. Durante as discussões nas salas, em que os professores presentes deveriam analisar, em um pequeno espaço de tempo, os objetivos propostos para cada nível de ensino e disciplina, os comentários giravam em torno de uma percepção de que os objetivos que a BNCC trazia eram bem elaborados, mas a preocupação maior foi a racionalidade técnica que eles apresentavam, que, em alguns momentos, distanciavam-se da realidade das escolas brasileiras.

Nesse sentido, cabe-nos aqui concordar com a afirmativa de Ball (1992, p. 17), no sentido de que a política é gerada e desenvolvida “[...] dentro e em torno dos sistemas educacionais e em medidas que têm consequências intencionais e não interacionais” para o contexto social em que a Educação está inserida. Em outras palavras, era intenção da política,

e, no caso da BNCC, apresentar o seu conjunto de intenções e o seu projeto para a Educação brasileira através daquele documento preliminar, e, ainda, apresentar o discurso da construção participativa da proposta, que de fato aconteceu, mas em espaços diferentes do que onde a política foi elaborada, a resistência sempre aparece de alguma maneira em outros espaços.

Assim, ao acompanharmos o processo de discussão da segunda versão da BNCC com a sociedade civil, percebemos e concordamos com Ball *et al.* (1992, p. 96), quando afirma que os textos políticos são por vezes generalizantes, escritos com base em uma idealização do mundo real ou “[...] em torno de uma suposição de que as condições ideais se aplicam a todo sistema de ensino”, por isso tornam-se distantes da situação cotidiana a que os professores se referiram.

Após o processo de discussão nos estados, a BNCC seguiu para sua terceira versão que foi divulgada no ano de 2017, agora com a presidência sob o comando de Michel Temer e tendo como ministro da Educação, Mendonça Filho. Esta versão da BNCC já veio com a parte do Ensino Médio excluída do seu texto, a BNCC do Ensino Médio acabou sendo lançada apenas no ano seguinte, que foi marcada por um contexto de resistências e críticas por parte da sociedade civil em geral.

O contexto que cerca a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio é marcado pelo *Impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, pois alguns dias após assumir a Presidência da República, o seu vice, Michel Temer, enviou ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 746/2016, cujo objetivo era a organização dos currículos do Ensino Médio, ampliando progressivamente sua jornada escolar e criando a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2016).

A MP 746/2016 ficou em processo de aprovação até 2017, quando foi aprovada e se materializou mediante a Lei nº 13.415/2017, fazendo com que o MEC lançasse, no mesmo ano, a BNCC para Educação Infantil e Ensino Fundamental, provocando mudanças na estrutura da educação básica no Brasil. Essa ruptura ocorreu mesmo diante da resistência de alguns membros do Conselho Nacional de Educação (CNE). Assim, foi lançada em 2018 a BNCC para o novo Ensino Médio.

Com isso, percebemos a efetivação da descontinuidade da Educação Básica por colocar à parte o Ensino Médio, separando-o da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, indo contra ao que estava estabelecido anteriormente: o Ensino Médio já era parte da Educação Básica, constituindo-se como um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96), no seu art. 4º do título III, que estabelece composição da Educação Básica da seguinte forma: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, de modo

que a primeira etapa da Educação ficou composta por esses três níveis de ensino e a segunda etapa pela Educação Superior.

Sendo assim, é importante destacar que durante as audiências no Conselho Nacional de Educação (CNE) para a aprovação da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, as conselheiras do CNE, Aurina Oliveira Santana, Malvina Tuttman e Márcia Ângela Aguiar, colocaram em pauta a exclusão da BNCC do Ensino Médio. Segundo o relato de Aguiar (2018, p. 13), “[...] uma questão que permeou todo o debate da 3ª versão da BNCC, no CNE, foi a exclusão do Ensino Médio, como assinalado anteriormente, na medida em que esta versão se delimitou à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, não atendendo, desse modo, as exigências legais.”, mas declara que nenhuma explicação foi dada sobre a exclusão desse nível da Educação Básica e sobre o descumprimento da Lei.

Desse modo, foi então homologada a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental excluindo, num primeiro momento, o Ensino Médio. Posteriormente a essa exclusão, começou um processo de descaracterização da Educação Básica que culminou em 2018 na homologação de uma outra BNCC para o Ensino Médio, legitimando a fragmentação desse nível de ensino da Educação Básica.

Ficou explícito, com essa postura política, o protesto de Cury (2008, p. 294), ao evidenciar que a “[...] educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos, o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar”. Com isso, Cury (2008), leva-nos a compreender a Educação Básica como um processo, uma organização sistemática. Como o próprio autor destaca, “[...] a educação infantil é a raiz da educação básica, o Ensino Fundamental é o seu tronco e o Ensino Médio é seu acabamento.” (2008, p. 295). Nesse arranjo das etapas, vemos que uma está conectada às outras, não podendo ser separadas e, caso isso aconteça, a Educação Básica se torna fragmentada e perde seu conceito de organização e de continuidade.

É perceptível, diante do que apresentamos que, em um pequeno espaço de tempo, o governo Temer lançou um conjunto de medidas que afetaram vários espaços e instâncias do país. Soares (2017) explica que, entre as muitas mudanças que ocorreram no governo de Michel Temer, destacam-se as contrarreformas educacionais, da previdência, a trabalhista fiscal e a desobrigação econômica da soberania nacional a respeito dos recursos naturais e das empresas estatais. Para Soares (2017), a implementação de um novo regime fiscal apresenta-se como uma das principais medidas, para, segundo o governo, a diminuição da dívida pública.

O Plano de Emenda Constitucional (PEC) 55/2016, cujo objetivo era limitar os gastos públicos durante duas décadas, “[...] pode ser visto como a maior modificação já realizada na

Constituição Federal (CF) de 1988 desde a sua promulgação.” (SOARES, 2017, p. 70). A PEC 55 trata de aplicações mínimas em ações de serviço público, como Saúde e Educação, direitos reconhecidos pela CF a todos os cidadãos. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), que estabelece 20 metas e 254 estratégias para o avanço da Educação brasileira, fruto de mobilizações, de lutas, de debates e de reivindicações da sociedade, para ser colocado em prática, de acordo com o Fórum Nacional de Educação, requer o dobro das atuais receitas orçamentárias para a Educação, mas, com o corte de investimentos nesse setor, surgem as incertezas sobre a concretização do PNE.

É nesse contexto que destacamos o trâmite da atual reforma do Ensino Médio, que se deu, como já citado acima, mediante a Medida Provisória 746/2016 e posteriormente pela Lei nº 13. 415/2017, alterando então a LDB (9.394/96). A lei provocou alterações em alguns artigos da LDB, trazendo novas mudanças para o currículo do Ensino Médio, que agora deve ser composto pela Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC) e pelos itinerários formativos, de acordo com os art. 35 e 36 da LDB.

Em consequência à reforma do Ensino Médio, também em uma tramitação conturbada e em meio a um cenário de resistência às reformas do governo Temer, o Ministério da Educação (MEC), ao lançar, no ano de 2018, a BNCC, como uma “nova” proposta para o currículo de acordo com a Lei nº 13.415/2017, defendeu que essa “nova” proposta tornaria o currículo mais flexível, e os estudantes poderiam escolher qual área do conhecimento, entre os cinco itinerários propostos, o que cursar, mas, em nossos estudos iniciais, foi perceptível o cenário de resistência que se criou em relação à BNCC.

Durante o processo de elaboração da BNCC, defendida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) como um processo democrático e participativo, esse Conselho promoveu audiências públicas que deveriam acontecer nas cinco regiões do país: em Florianópolis, em 11 de maio de 2018; São Paulo, em 08 de junho de 2018; Fortaleza, em 05 de julho de 2018; Belém, 10 de agosto de 2018; Brasília, em 14 de setembro de 2018.

Após um protesto contrário à aprovação da BNCC do Ensino Médio, a segunda audiência que deveria acontecer na cidade de São Paulo foi cancelada. Professores e alunos de escolas públicas foram à audiência e pediram a revogação da reforma, fazendo com que o conselheiro Cesar Callegari, que na época era presidente da comissão da BNCC no CNE e responsável pela audiência pública, cancelasse a audiência e remarcasse para outra data. De acordo com as notícias do *blog* de Fernando Carlos de Freitas (2018), os alunos e os professores alegaram que a base proposta pelo governo de Michel Temer tinha o apoio de empresas privadas

que estão interessadas na privatização da Educação pública, o que modifica para pior a qualidade desta.

Outra manifestação contra a BNCCEM foi a do Fórum dos Cursos de Formação de professores das universidades públicas estaduais paulistas, que se reuniram no dia 17 de maio de 2018 e publicaram uma nota em que se posicionavam contra a BNCCEM. Os professores e os estudantes das universidades estaduais paulistas alegaram que se sentiam fortemente ameaçados com essa nova proposta da BNCC por se tratar de uma “[...] desarticulação entre a formação de professores e a produção de conhecimento nas universidades.” (NOTA DO FÓRUM, 2018).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) também se manifestou contra a BNCCEM e contra a própria lei de reforma do Ensino Médio. Em nota em seu *site* oficial, o CNTE (2018, *online*), afirma que “[...] já se manifesta, e não de agora, contra a Lei da Reforma do Ensino Médio e contra todas as tentativas de mercantilização e privatização da educação básica brasileira”.

Além disso, em nota publicada no *site* da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), entidades nacionais, como O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), entre outras, posicionaram-se contra os atos do governo de Michel Temer e contra a atual reforma do Ensino Médio, alegando que os efeitos da reforma seriam a precarização da formação da juventude brasileira, a privatização e o caráter empresarial da oferta pública de Ensino Médio no Brasil.

Outro fato que marcou o processo de construção da BNCCEM foi a saída do membro do CNE e presidente da Comissão Bicameral do CNE que analisou a BNCCEM, Cesar Callegari. O ex-conselheiro publicou uma carta, no dia 29 de junho de 2018, expondo os motivos pelo qual estava saindo da Comissão. Em suas palavras, ele, declarava ser contra a proposta de BNCCEM elaborada pelo MEC: “[...] proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita.” (CALLEGARI, 2018, p. 5).

O ex-conselheiro também expressou sua posição em relação à nova lei de reforma do Ensino Médio: “No que concerne à Lei nº 13.415 propriamente dita, penso que ela deva ser revogada.” (CALLEGARI, 2018, p. 4). Para Callegari, a atual BNCC do Ensino Médio foge ao que os conselheiros haviam pensado outrora para a Educação brasileira, ele considera que além da fragmentação da Educação Básica com a separação das duas BNCCs, disciplinas importantes

do currículo irão ficar fora do currículo, sendo apenas diluídas no que se chama de itinerários formativos.

Dessa forma, após diversas críticas e posicionamentos contrários à BNCC e à forma como estava sendo construída, sem a participação dos professores, dos pesquisadores e da sociedade civil, o CNE promoveu o dia “D” da BNCC, que aconteceu, no dia 02 de agosto de 2018, sob a coordenação do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED). De acordo com informações publicadas no *site* do MEC, o dia “D” da BNCC, foi um dia de discussão e de debate em 20 mil escolas públicas e particulares de todo o país. Durante as discussões, nas escolas, o CNTE, em nota, convocou professores e alunos para um dia de denúncias e de discussões sobre as reais consequências da proposta de BNCC (BRASIL, 2018).

Ainda que o MEC tenha proposto tais iniciativas, os ataques ao documento continuaram surgindo, a exemplo da audiência que deveria acontecer, no dia 10 de agosto de 2018, em Belém, e foi cancelada devido a uma manifestação de professores e estudantes contrários à BNCC. Em nota, o *site* da ANPED divulgou que a audiência foi anulada “[...] e em lugar, instalou-se um Ato Político de repúdio à Reforma do Ensino Médio e à proposta de BNCC, que objetivaria dar materialidade curricular à reforma, bem como às demais políticas do atual Governo Federal”. (NOTA DA ANPED, 2018, *online*).

Embora o número de protestos e a visível resistência à BNCC tenha sido um número significativo e de grande expressão, ela foi aprovada no dia 04 de dezembro de 2018 sem nenhuma participação da sociedade civil, professores, cientistas ou alunos. O documento foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), sem nenhum voto contra por parte dos conselheiros presentes, contendo apenas duas abstenções, segundo informações divulgadas pelo MEC.

É importante ressaltar que no que se refere aos membros conselheiros que iniciaram as discussões referentes à BNCC, a partir de uma comissão bicameral criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014, houve grandes alterações durante o processo de construção das BNCC’s, a exemplo da saída de muitos conselheiros à medida que foram acontecendo as mudanças no governo. Inicialmente a comissão bicameral da base tinha como presidente a conselheira Marcia Ângela Aguiar (CES/CNE) e como Relator o Conselheiro José Fernandes de Lima (CEB/CNE),

[...] e ainda contava com os seguintes Conselheiros: Antonio Carlos Caruso Ronca (CEB/CNE), Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), Erasto Fortes Mendonça (CES/CNE), Luiz Fernandes Dourado (CES/CNE), Luiz Roberto Alves (CEB/CNE), Malvina Tania Tuttmann (CEB/CNE), Raimundo Moacir

Mendes Feitosa (CEB/CNE), Sérgio Roberto Kieling Franco (CES/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE) (AGUIAR, 2018, p. 09).

De acordo com o relato de Aguiar (2018), após o *impeachment* de Dilma, o ex-presidente Michel Temer e o ex-ministro da Educação Mendonça Filho fizeram uma reestruturação no Conselho, e conseqüentemente mudaram também a comissão bicameral que trabalhava na BNCC, passando a ter como presidente da comissão Cesar Callegari, que tempos depois pediu demissão do Conselho. Junto a Callegari atuaram também

Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE), Relatores; e Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Antonio de Araujo Freitas Junior (CES/CNE), Arthur Roquete de Macedo (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Eduardo Deschamps (CEB/CNE), Francisco Cesar de Sá Barreto (CES/CNE), Gersem José dos Santos Luciano (CEB/CNE), Gilberto Gonçalves Garcia (CES/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), José Loureiro Lopes (CES/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Malvina Tania Tuttman (CEB/CNE), Márcia Angela da Silva Aguiar (CES/CNE), Maurício Eliseu Costa Romão (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE), Paulo Monteiro Vieira Braga Barone (CES/CNE), Rafael Esmeraldo Lucchesi Ramacciotti (CEB/CNE), Rossieli Soares da Silva (CEB/CNE), Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE) e Yugo Okida (CES/CNE), membros (AGUIAR, 2018, p. 10).

Sobre esta nova comissão bicameral da BNCC, destacamos uma característica importante referente aos seus membros. Quando vamos pesquisar os nomes dos componentes do Conselho no governo Michel Temer, observamos que muitos estão ligados a instituições privadas. De acordo com o *site* rede Brasil atual

Nilma Santos Fontanive é coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio, do setor de concursos, avaliações e vestibulares; Suely Melo de Castro Menezes é diretora-geral do Colégio e das Faculdades Integradas Ipiranga, com sede em Belém; Antônio Araújo Freitas Júnior é pró-reitor de ensino, pesquisa e pós-graduação da Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro; e Antonio Carbonari Netto é vice-presidente de Desenvolvimento e Expansão da Ser Educacional.

Percebemos que, desde a primeira versão da BNCC até a terceira versão, houve uma forte influência do setor privado atuando sempre dentro da formulação da política de BNCC-EM. De acordo com Peroni (2012, p. 26), historicamente “[...] foram muito tênues as linhas divisórias entre o público e o privado no nosso país”, não é um processo novo que surge apenas com as ideias neoliberais, mas o Estado, a gestão pública e o educacional materializam-se em determinado tempo histórico e são partes de um movimento histórico bem maior. Nesse sentido,

percebe-se que, no Brasil, a concepção de quase-mercado na Educação tem sido articulada pela interlocução direta de empresários com o próprio governo. É o que estamos vivenciando atualmente no país, um governo de cunho neoliberal que se articula constantemente com setores, com empresas e com pessoas da rede privada para tomar espaço nas decisões dos setores públicos.

Para Peroni e Caetano (2015, p. 341), a “[...] disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola.”. Com esse objetivo, grupos, sejam através de instituições públicas e/ou privadas, organizaram-se a fim de se articularem, através de debates e seminários, para as tomadas de decisões do futuro da Educação do Brasil.

Nesse sentido, a BNCC se tornou um campo de disputas na Educação brasileira, na qual diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da Educação e da escola: o currículo.

4.2 Principais mudanças no Ensino Médio após a lei 13.415/2017

Para melhor compreensão das mudanças ocorridas na LDB e no Ensino Médio a partir da nova reforma, organizamos algumas tabelas comparativas das alterações mais significativas.

Quadro 08 - Principais mudanças na legislação do Ensino Médio após a lei 13.415/2017: Carga Horária

<i>ANTES</i>	<i>DEPOIS</i>
Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;	Art. 24. A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)
	§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

Fonte: LDB (9.394/96) e Lei 13.415/2017.

A política de fomento de escolas de Ensino Médio em tempo integral foi inicialmente instituída como política pela MP 746/2016 e posteriormente passou a ser chamada de Programa de fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral a partir da Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016.

O programa promove um aumento da carga horária de 25% a mais que a antiga carga, que é justificada pela necessidade de “[...] melhoria do Ensino Médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação.” (BRASIL, 2016).

Neste sentido, as escolas terão até 2022 para ampliar a carga horária das aulas de 800 horas para 1.000 horas anuais, o antigo modelo somava 2.400 horas em seus três anos de duração, agora serão 3.000 horas de aula durante os três anos. Desse total de horas, 1.200 devem ser destinadas aos chamados itinerários formativos, as outras 1.800 horas restantes serão destinadas à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

De acordo com os estudos de Gawryszewski (2018), a adesão ao programa está condicionada à assinatura de um termo de compromisso e à elaboração de um Plano de Implementação a ser submetido a um comitê gestor do MEC, “[a]ssim sendo, as respectivas SEEs têm direito a indicar um quantitativo de escolas aptas a estarem incluídas a receber os recursos, desde que atendam a determinados critérios previstos pelo programa.” (GAWRYSZEWSKI, 2018, p. 835), o repasse de recursos será feito via FNDE.

A Portaria 1.145/2016 inicialmente instituía a transferência de recursos financeiros para o financiamento das escolas em tempo integral às Secretarias Estaduais de Educação por 48 meses, para atender um mínimo de 2.800 alunos através da indicação de escolas que deveriam possuir em sua unidade o número mínimo de 350 alunos em matrículas de tempo integral ou 120 matrículas se a implementação começasse somente pelo primeiro ano do Ensino Médio. Já na Portaria nº 727, instituída em 13 de junho de 2017, o critério dos 350 alunos em matrícula em tempo integral foi mudado para se tornar uma meta a ser atingida pela escola no prazo de três anos e inclusão do Ensino Médio em tempo integral e o critério de atender 2.800 alunos por unidade federativa foi retirado. Uma série de requisitos são apresentados nos anexos das Portarias para que as escolas recebam o financiamento (BRASIL, 2017).

Após análise de tais critérios, chamamos atenção para a ênfase no bom desempenho das avaliações em larga escala, que é posta como uma condição para a melhor qualidade da Educação. Em seu *blog* Luiz Carlos de Freitas faz uma série de críticas a como o documento é apresentado e as verdadeiras intenções do programa de fomento a escolas em tempo integral. O

autor ironiza ao dizer que o nome do programa na verdade deveria ser “Programa de Fomento à Preparação para Provas em Tempo Integral” (FREITAS, 2016, *online*). Freitas (2016) argumenta que após uma leitura da Portaria nº 1.145, percebeu que as escolas ou secretarias que não cumprirem com as exigências avaliativas apresentadas pelo programa, serão eliminadas dele. Em suas palavras, uma consequência da escola em tempo integral “[...] é ir bem nas provas (as que já existem), o que reduz a Educação Integral a apenas mais tempo para treinar para os testes. Algo como uma espécie de estímulo à dedicação integral à preparação para as provas”.

As palavras de Freitas passam a fazer sentido ao ponto que vamos analisando o texto da Portaria. Assim como o autor, concordamos que categorias como “reforma empresarial da educação”, “responsabilização e meritocracia” vão aparecendo na redação. Em um dos trechos da Portaria se lê:

Implementar mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para a efetiva garantia do atendimento em educação integral. (Item V, art. 7º).

No texto da meta 19 do PNE lê-se:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Concordamos com Freitas (2016) que está clara a tendência de responsabilização combinada à meritocracia apresentada pelo documento como forma de promover qualidade da Educação. Para o autor, a lógica da proposta gira em torno de colocar o ministério da Educação como “[...] um indutor centralizado de qualidade através de responsabilização e meritocracia, condicionando o acesso ou não dos estados aos recursos federais”. Em suma, o governo vai liberar recursos para quem aplique a política da reforma empresarial.

Nesse sentido, ao observarmos os caminhos que seguem a partir dessa política de Ensino Médio em tempo integral, notamos que o MEC defende essa proposta como essencial para uma melhoria nos resultados de aprendizagem dos alunos do Ensino Médio que são medidos pelas avaliações em larga escala e para diminuir os números de evasão escolar, mas gostaríamos de refletir juntamente com Gawryszewski (2018), se uma concepção formativa vinda de uma lógica de mercado é aquela desejada para a formação da juventude brasileira, sobretudo para as classes mais desprovidas de bens materiais e direitos sociais.

Quadro 09 - Principais mudanças na legislação do Ensino Médio após a lei 13.415/2017: o currículo

ANTES	DEPOIS
Art. 8º O currículo é organizado em áreas de conhecimento, a saber: I - Linguagens; II - Matemática; III - Ciências da Natureza; IV - Ciências Humanas. § 1º O currículo deve contemplar as quatro áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a contextualização e a interdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos. § 2º A organização por áreas de conhecimento não dilui nem exclui componentes curriculares com especificidades e saberes próprios construídos e sistematizados, mas implica no fortalecimento das relações entre eles e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo planejamento e execução conjugados e cooperativos dos seus professores	Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas.
	§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.
	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.

Fonte: LDB (9.394/96); Lei 13.415/2017; DCN's E.M. (2012).

A partir da Lei 13.415/2017, um novo artigo é inserido na LDB para nortear o novo currículo do Ensino Médio, o art. 35-A, que define o ensino da língua portuguesa e da matemática como obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio e institui a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa. O resto fica distribuído nas duas outras categorias que são: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia), sem definição de rigor de carga horária. O currículo passa então a ser composto pelas áreas: I - linguagens e suas tecnologias; II - Matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas, que compõem a parte comum do currículo.

Além das áreas, uma das grandes mudanças do currículo do Ensino Médio se dá pela inserção dos itinerários formativos, que são: 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. Cada um desses itinerários formativos deve se organizar a partir de quatro eixos estruturantes, sendo eles, Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

A justificativa para os itinerários formativos se dá, de acordo com o MEC, pela falta de adequação do que se ensina nas escolas aos interesses dos alunos, a falta de possibilidade de escolher o que se quer aprender, isso estaria desmotivando os alunos e causando a evasão. Krawczyk e Ferreti (2017, p. 38) nos chama atenção para uma questão interessante, enquanto se responsabiliza a organização curricular pela trajetória estudantil dos jovens, ignorasse “[...] que as escolas não possuem as condições básicas de funcionamento institucional nem do exercício do trabalho dos professores, oferecendo aos estudantes condições indignas de aprendizagem.”.

Outro fator importante é o foco que se dá à possibilidade de os jovens escolherem o que querem estudar a partir desse novo currículo com os itinerários formativos, sendo que sua oferta dependerá das propostas e das condições concretas de cada estado e de cada região.

Além disso, um ponto que merece destaque é que através da reforma, propõe-se para efeitos 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.” (BRASIL, 2017). Sendo assim, o texto deixa clara a possibilidade de os estados recorrerem a instituições privadas para oferecer opções formativas principalmente para a formação profissional.

Lopes (2019) destaca que esses convênios já começaram a acontecer através da proposta de itinerário formativo cultura digital do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e o itinerário formativo (STEAM) da Tríade educacional que também se associa ao CIEB. É necessário destacar que os mantenedores do CIEB são a Fundação Lemann, a Fundação Roberto Marinho, o Itaú social, o Instituto Natura e o Instituto Península, instituições essas que estão amplamente ligadas com o movimento pela base. É possível então perceber a articulação que já se inicia com as instituições privadas em torno do novo modelo de Ensino Médio. Para Lopes (2019, p. 67), “[...] muito mais do que uma mudança de organização curricular, a reforma do Ensino Médio visa a favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas”.

Nesse sentido, percebemos que os itinerários formativos são colocados como uma arma que vem com o poder de mudar o rumo do Ensino Médio, como uma salvação planejada e imediata que pode elevar os baixos índices que este nível de ensino vem demonstrando nos

últimos anos. Nas palavras de Sussekind (2014, p. 1515), essa perspectiva reitera a ideia do currículo “[...] como documento, arma, como texto sacralizado e potencializa-o como instrumento de controle e homogeneização dos conhecimentos escolares”. Concordamos com Macedo (2012, p. 734), quando afirma que, se a educação se concentra no processo de “deixar emergir o sujeito como aquele que surge como o inesperado”, tais processos e reformas que buscam reduzir o currículo a atividades de ensino e a formação para atividades profissionais são processos que se desvinculam do que se entende por Educação.

Para a autora, “não há como se criar métodos ou modelos para garantir a relação intersubjetiva que caracteriza a educação e permite ao sujeito surgir.” (MACEDO, 2012, p. 734), por isso “[...] a responsabilidade da teoria e das políticas curriculares é, fundamentalmente, bloquear a hipertrofia da linguagem das comunidades racionais.”. Criar fórmulas, ou criar ilusões de qualidade de ensino através de um currículo que engaveta ainda mais o conhecimento, não é a saída para uma melhoria significativa do Ensino Médio.

Sendo assim, concordamos com Krawczyk e Ferreti (2017, p. 40). Para os autores a obrigatoriedade de cursar um dos itinerários formativos “[...] promove nos jovens uma formação fragmentada, que fraciona o conhecimento em prol de um futuro exercício profissional e que, além do mais, discrimina os mais pobres”.

No próximo tópico discorreremos sobre como foi e está sendo pensado o currículo do Ensino Médio nas três BNCC’s elaboradas para este nível de ensino, considerando o contexto global e local que cerca essa reforma.

4.3 Análise e comparação do currículo do Ensino Médio nas três versões da BNCC

Neste tópico, buscamos compreender a ideia de currículo para o Ensino Médio defendida por cada BNCC de acordo com cada contexto que fez parte de sua construção, com pretensões de fazer uma comparação entre cada versão. Utilizamos também neste tópico as categorias apresentadas por Cellard (2008), tentando compreender em cada documento as principais palavras-chave e qual sua relação com o currículo proposto.

Iniciamos nossas análises do documento buscando compreender como foram estruturadas as três versões da BNCC EM. Este trabalho foi feito através de tabelas para uma melhor compreensão da organização do documento.

Quadro 10 - Estrutura das três versões da BNCC para o Ensino Médio

	<i>1ª versão</i>	<i>2ª versão</i>	<i>3ª versão</i>
<i>Nº de páginas</i>	Total: 302 p. O Ensino Médio aparece dissolvido no meio do texto.	Total: 676 p. Referente ao E.M: 171 p.	Total: 154 p.
<i>Tópicos do documento referentes ao E.M.</i>	O Ensino Médio é apresentado apenas nos tópicos referentes às áreas de conhecimento, exemplo: “A área de linguagem no ensino médio”.	- A etapa do Ensino Médio; - As áreas de conhecimento e os componentes curriculares do Ensino Médio.	- A etapa do Ensino Médio; - O Ensino Médio no contexto da Educação Básica; - A BNCC do Ensino Médio; - Currículos: BNCC e itinerários.
<i>Base Teórica</i>	Documentos legais que regem a Educação Básica (PNE; DCN’s; LDB).	Documentos legais que regem a Educação Básica (PNE; DCN’s; LDB).	Documentos legais que regem a Educação Básica (PNE; DCN’s; LDB).

Fonte: BNCC’s (2015; 2016; 2018).

Ao analisar a estrutura das três versões da BNCC e suas partes específicas para o Ensino Médio, percebemos que elas apresentam algumas diferenças. O primeiro tópico que destacamos foi a quantidade de páginas e quantas dessas páginas são referentes ao Ensino Médio: a primeira versão, que apresenta 302 páginas, trata o Ensino Médio de forma diluída em meio ao texto, não apresenta tópicos específicos para esse nível de ensino, apenas quando apresenta as áreas de conhecimento e os componentes curriculares que a compõe. Em relação a base teórica, a primeira versão não apresenta respaldo em autores ou pesquisadores, apenas se utiliza dos documentos legais que regem a Educação Básica para justificar a necessidade de uma BNCC e de toda sua forma. Uma das justificativas para essa configuração da BNCC se dá por se tratar de um documento preliminar elaborado pelo MEC que tinha como objetivo passar pelo olhar da sociedade civil, dos professores, dos pesquisadores e dos alunos.

A primeira versão da BNCC apresenta uma organização baseada em cada uma das etapas da Educação Básica, de acordo com quatro áreas estabelecidas, sendo elas Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática. Ainda na etapa do Ensino Médio, são definidos eixos estruturantes para cada uma das áreas que deveriam servir como elementos integradores entre as áreas. Mediante os eixos, são definidos os objetivos de aprendizagem, e tais objetivos são considerados por nós a palavra-chave dessa versão.

A segunda versão apresenta uma quantidade de 676 páginas no geral e 171 páginas referente ao Ensino Médio. Essa versão já expõe o Ensino Médio de forma mais detalhada, chegando a mostrar alguns tópicos sobre ele. Além do Ensino Médio aparecer, na parte das áreas e disciplinas, ele também surge em um tópico específico intitulado de “a etapa do Ensino

Médio”, esse tópico apresenta o Ensino Médio como terceira etapa da Educação Básica e sua legislação, expõe as finalidades e eixos de formação para o Ensino Médio, o Ensino Médio em sua forma integrada e por fim exhibe as áreas e objetivos de aprendizagem desse nível de ensino em cada componente curricular. Em relação à fundamentação teórica, semelhante à primeira versão, a segunda também apresenta a legislação legal da Educação Básica como aporte teórico sem se utilizar de nenhum autor ou pesquisador específico.

A terceira versão da BNCC mostra uma estrutura diferenciada por se tratar apenas do Ensino Médio, como já exposto acima essa versão foi formulada apenas com o texto para o Ensino Médio. Essa versão dispõe de 154 páginas, ela dispõe inicialmente toda uma justificativa baseada nos documentos legais para sua criação, o Ensino Médio aparece apenas no item cinco que contém um tópico sobre o Ensino Médio e sobre a Educação Básica, a relação da BNCC com o Ensino Médio apresenta como o currículo e a etapa do Ensino Médio se dá a partir dos itinerários formativos, e por fim expõe as áreas do Ensino Médio, agora sem a parte de disciplinas. Em cada área o documento, exhibe apenas as competências e habilidades que cada uma das disciplinas deve apresentar. A base teórica da terceira versão também se baseia nos documentos legais.

Outro aspecto investigado por nós nos três documentos foi se a palavra currículo aparece nos textos, quantas vezes e quando ela surge a que está relacionada.

Percebemos que, na primeira versão, a palavra currículo aparece 34 vezes, embora não deixe claro uma ideia de que tipo de currículo se está tratando, a palavra aparece na maioria das vezes quando se refere a áreas de conhecimento.

Já a segunda versão traz uma discussão acerca do currículo bem mais clara que a versão anterior, embora, em nossas leituras e análises, consideremos que ambas traçam um mesmo conceito acerca da concepção de currículo que defendem. As duas versões pensam o currículo a partir dos objetivos de aprendizagem, sendo que na segunda a base passa a ser assumida como um documento normativo mediante a apresentação dos direitos e dos objetivos de aprendizagem que devem orientar a elaboração dos currículos para as diferentes etapas da escolarização.

Alguns trechos do documento como “Ter foco nos conhecimentos, habilidades e valores essenciais que todos têm o direito de aprender para o seu pleno desenvolvimento e o desenvolvimento da sociedade do século XXI” e “Uma política que irá diminuir as desigualdades educacionais e que, dessa forma, os critérios de qualidade poderão ser aplicados e cobrados com maior eficiência” (BRASIL, 2016), levam-nos a essa concepção de normatividade e de racionalidade do currículo pensado pelos idealizadores desses documentos. O que nos leva a perceber que a ideia geral se caracteriza a partir de um modelo pensado por

Ralph Tyler (1983), o de seleção de experiências e de conhecimentos educacionais que possibilitam o alcance eficaz através das avaliações e dos objetivos predeterminados, uma ideia que foi adotada pelos reformadores empresariais que agora tomam espaço nas mais recentes discussões acerca das políticas de currículo. Nesse sentido, ao continuarmos a leitura dessa segunda versão, percebemos que a proposta é de homogeneização e que as concepções de currículo giram em torno de discursos mercadológicos de planejamento, eficiência, controle e objetividade.

A terceira versão trata apenas do Ensino Médio e possui uma discussão acerca do currículo bem mais aprofundada. Essa versão possui um tópico intitulado de “base nacional comum curricular e currículos”. Inicialmente esse tópico, ao tratar da relação entre BNCC e currículo, destaca que “BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação” (BRASIL, 2018, p. 16). Nesse sentido, percebemos então que o primeiro conceito de currículo na terceira versão traz a ideia de currículo em ação. Em suas análises sobre o texto da terceira versão da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, o qual possui trechos semelhantes com a BNCC para o Ensino Médio, Macedo (2018) destaca que o sentido de currículo em ação defendido pelos autores de currículo e o significado apresentado pelo MEC apresentam diferenciações.

Macedo (2018, p. 29) explica que a ideia de currículo em ação se refere ao que acontece na escola, ou seja, ao que se completa na escola a partir do currículo prescrito, sendo que o currículo em ação impossibilita o currículo formal de fazer jus “às experiências imprevisíveis que ocorrem no dia a dia da sala de aula”. Já para a BNCC “o currículo em ação é uma releitura do currículo formal que ocorre por ocasião de sua implementação.” (MACEDO, 2018, p. 30). Dessa forma, para a autora mesmo que a BNCC tente defender a ideia de que o currículo em ação que ela trata se refere às experiências dos sujeitos, isso não é possível, pois uma experiência projetada, seja em nível municipal, seja estadual, seja em sala de aula, não pode ser considerada uma experiência imprevisível, ideia essa que não consegue se concretizar quando se fala ou se pensa em um currículo nacional necessário.

Outra concepção que carrega contradições dentro do documento da terceira versão se trata da discussão sobre Educação. “Educação é a base” se tornou o *slogan* da terceira versão da BNCC para o Ensino Médio. Considerando que, nas outras versões, a base referia-se ao fundamento da Educação, na BNCC para o Ensino Médio agora ela, a educação, aparece como sendo ela própria, mesmo sendo possível e perceptível a possibilidade de tornar ambígua a

afirmação, o que nos parece próprio e intencional do texto. Em seus estudos, ao analisar esta frase, Macedo (2018, p. 28) compreende que a ideia de educação que o MEC trabalha é a de que a mesma base que se está falando – Nacional Comum Curricular – “é o mesmo que (ou contempla) a educação que pretendemos dar às nossas crianças.”. Outro sentido possível para esta frase seria de que a Educação é a base para outras conquistas, mas mesmo que esse fosse o real sentido que o MEC deseja incutir através da base, mesmo assim, de acordo com Macedo (2018), a Educação passaria a ser pensada como algo que precisa ser pragmaticamente útil para algo que virá, ou seja “ela é marquetizada, um bem a ser trocado no mercado futuro” (2018, p. 28).

Outra discussão referente à Educação pode ser observada por nós nesse documento da terceira versão da BNCC ainda no tópico que trata da BNCC e currículo, o qual destaca que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2018). Tal afirmativa nos leva ao pensamento da Educação contemporânea como um fenômeno global. Nesse sentido, após o fenômeno de globalização e os avanços no mundo tecnológico, a Educação, além de universal, passa a ser algo importante dentro da economia global, ao ponto que se aumenta a concorrência no mercado mundial, aumenta-se a necessidade de um novo padrão de produtividade cada vez mais qualificado, sendo assim tais reformas educacionais surgem com propostas novas para os currículos, estes devem se adequar às escolas e às novas necessidades do mercado, como é o caso da BNCC do Ensino Médio.

Um dos aspectos que nos faz pensar assim em relação à concepção de educação que a BNCC traz relacionada ao currículo é o foco nas competências e habilidades tão pontuadas no documento. Enquanto nas duas primeiras versões a base do currículo seriam os objetivos de aprendizagem, na terceira versão o foco passa a ser as competências e habilidades. O documento apresenta, inicialmente, as competências gerais para a Educação Básica, e, posteriormente um tópico intitulado de “foco no desenvolvimento de competências”. Nesse tópico o documento justifica o uso das competências primeiro por “ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35)” (BRASIL, 2018, p. 12) e segundo por ser

[...] o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Além disso, o documento continua descrevendo a necessidade de um currículo baseado em competências, ao declarar que:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho).” (BRASIL, 2018, p. 12).

O enfoque no modelo de Educação pautado em competências não é algo apenas do século XXI. Esse modelo já vem de anos atrás, Albino e Silva (2019, p. 140) destacam que nos EUA esse conceito de Educação surgiu na década de 60 “[...] a partir de questionamentos sobre a aprendizagem dos alunos e as habilidades necessárias para a vivência fora da escola.”. Na Europa esse ensino foi estimulado por políticas educacionais defendidas pela UNESCO e pela OCDE. Na América latina surge de formas mais claras a partir de reformas educacionais e “[...] como parte das reformas estruturais do aparelho do Estado e todos os ajustes que esses países tiveram que fazer em seu ordenamento macroeconômico nos anos de 1990”. No Brasil, a partir dos anos de 1990, as influências sobre esse modelo de educação foram explicitadas através de alguns documentos, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (1999). Nas palavras de Albino e Silva (2019, p. 140), a formação por competência “[...] visa à preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho”.

No que tange as habilidades nos debruçamos sobre os estudos de Spring (2018, p. 95), o qual em suas reflexões destaca que “[...] a economização da educação fez do ensino de ‘habilidades’ a prioridade do século XXI.”. De acordo com Spring (2018), as habilidades técnicas referem-se a coisas como leitura, escrita e competências aritméticas e as habilidades interpessoais dizem respeito a traços de personalidade que ajudam o trabalhador e ser bem-sucedido no seu ambiente de trabalho. No caso da BNCC, as habilidades interpessoais estão postas no conceito de habilidades socioemocionais, o documento destaca que as habilidades devem ser “práticas, cognitivas e socioemocionais” desdobradas em “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (SPRING, 2018, p. 8).

Nesse sentido, Spring (2018, p. 96) explica que a OCDE, o Banco Mundial e o Fórum Econômico Mundial estão promovendo mundialmente o ensino baseado em habilidades e “[...]”

muitos países estão alinhando os seus currículos escolares a habilidades consideradas necessárias para o mercado e para o crescimento econômico.”. Sendo assim, quando a BNCC enfoca a necessidade do “saber fazer” se refere à “capacidade de fazer algo”, ou seja, à capacidade de operar uma máquina, que seria o que a OCDE chama de habilidade técnica e as habilidades socioemocionais, ou seja, a capacidade de relacionar-se bem com os outros, seria o que a OCDE chama de habilidades interpessoais.

É importante destacar que além da BNCCEM outros documentos curriculares contemplam o conceito de competências e habilidades, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000); e alguns sistemas de avaliação, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/BRASIL, 2008) e Provinha Brasil (BRASIL, 2011).

Portanto, concordamos com Albino e Silva (2019, p. 141) quando afirmam que o retorno a esse modelo curricular por competência é visto com preocupação, “[...] por se consubstanciar em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular.”. Compreendemos assim que esse modelo de ensino da BNCC para o Ensino Médio é baseado em experiências internacionais e justificado também nessas experiências, desse modo a BNCC carrega fortes marcas ideológicas e tensões que foram negadas em seu processo de construção.

Outro ponto que deve ser destacado sobre a proposta de currículo para o Ensino Médio está posto no texto da Lei nº 13.415/2017 que se materializa na BNCC, tratando do currículo flexível. De acordo com o texto da lei, a reforma tem como objetivo tornar o currículo do Ensino Médio mais flexível para melhorar atender aos interesses dos alunos do Ensino Médio, justificando-se através da afirmativa da baixa qualidade de oferta do Ensino Médio no Brasil e da necessidade de torná-lo mais atrativo para os alunos. O documento da BNCC para o Ensino Médio defende “[...] romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real.” (BRASIL, 2018, p. 471).

Consideramos, de acordo com os índices que já apresentamos sobre o Ensino Médio neste trabalho, que de fato a qualidade da oferta está baixa, mas é importante destacar que os índices de evasão desses alunos não se dão apenas por conta da organização curricular, outros fatores influenciam de forma direta essa evasão e devem também ser discutidos e considerados dentro das políticas públicas (infraestrutura; carga horária do curso para jovens das classes em menor vantagem na sociedade, salário dos professores; laboratórios e bibliotecas de qualidade).

Mas, a lei não leva em consideração tais fatores que são a realidade das escolas brasileiras e continua insistindo em investir em uma concepção restrita de currículo, retirando a grade curricular e colocando apenas a BNCC como base, restringindo-se apenas à flexibilização curricular e à oferta de cursos em tempo integral (sete horas diárias). Nesse sentido, concordamos com Ferretti (2018), que esta lei parece desconsiderar que as atuais matrizes curriculares que são constituídas por um núcleo comum e uma parte diversificada, tendo em vista as necessidades de atendimento as demandas locais por parte das escolas, considerando a diversidade cultural e social do país, já se constitui em uma forma de flexibilização curricular, que já é aceita e praticada pelas escolas brasileiras.

É importante levar em consideração também as críticas feitas pelo ex-presidente da comissão bicameral, Cesar Callegari. Para ele, “[...] ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das diferentes disciplinas [...]”, o documento dificulta “[...] uma visão interdisciplinar e contextualizada do mundo[...]” e poderá levar à formação de uma “[...] geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes.” (CALLEGARI, 2018, p. 06).

No que se refere à linguagem e ao estilo dos textos de forma geral, considerando sua linguagem técnica, ao tratar de realização de metas, de realização de testes padronizados, de objetivos de ensino prontos, de competências e de habilidades a serem seguidas e alcançadas, concordamos com Ball (1994), tendo em vista que se trata de um texto com estilo *readerly* (ou prescritivo). De acordo com Ball (1994), os autores de políticas consideram que os profissionais que atuam na escola não são totalmente excluídos dos processos de formulação das políticas, por isso utilizam-se de dois estilos de texto para definir o grau de participação desse profissionais, o estilo *writerly* (ou escrevível) da abertura para o leitor ser coautor do texto, sendo possível ele participar mais ativamente na interpretação do texto, podendo até preencher lacunas que o texto deixar em aberto. No caso do texto *readerly* (prescritivo), a participação do leitor é limitada, no qual ele se torna um consumidor inerte. Consideramos, pela linguagem e pela estrutura dos textos, da BNCC que se trata de um texto fechado, com objetivos bem definidos, sendo difícil a interferência sobre ele. Mas, embora ele tenha essa característica, não podemos deixar de considerar que no contexto da prática, conforme Ball (1994), pode ser atuado e modificado de forma diferente, de acordo com as realidades sociais, locais e etc.

Notamos ainda que o texto da BNCC apresenta em determinados momentos uma linguagem autoritária, a exemplo da seguinte frase, quando se refere à BNCC: “A partir dela, as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas.”.

O texto coloca a BNCC como referência para a elaboração dos currículos das escolas desconsiderando outros documentos que já existem e que já são referência para a formulação do currículo do Ensino Médio, a exemplo das DCN's. Além disso, em vários momentos, a BNCC é apresentada como a forma capaz de mudar as realidades das escolas, colocando-se como única salvação acima das demais políticas existentes. Consideramos que só o fato de o processo da reforma do Ensino Médio ter sido iniciado através de uma Medida Provisória, sem partir de um processo democrático e das necessidades dos atores do contexto da prática, já caracteriza um processo autoritário.

Além disso, o discurso da BNCC é marcado pelo uso de textos da legislação educacional, como destacamos no quadro acima, buscando legitimar e validar seu discurso a partir da autoridade legal. O texto utiliza-se também de interesses e de expectativas de organizações internacionais, a exemplo da OCDE, e apresenta fragmentos de textos que defendem direitos de aprendizagem articulados com competências advindas do mundo empresarial.

Dessa forma, ao analisar as três formas de organização curricular postas pelas BNCC's, consideramos inicialmente que se trata de um currículo que, nas palavras de Formosinho e Machado (2008, p. 8), chama-se de currículo em tamanho único, pronto para vestir. Tal modelo de currículo é caracterizado pelos “[...] mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas[...]”, além disso esse currículo “[...] elabora normas pedagógicas de aplicação universal e impessoal[...]” e parte do princípio “[...] de que todas as crianças, independentemente dos seus interesses, necessidades e aptidões, experiência escolar e rendimento acadêmico nas diversas disciplinas, terão de se sujeitar simultaneamente às mesmas disciplinas durante o mesmo período de tempo escolar.”.

Seguindo esse raciocínio, questionamos a partir de Sussekind (2014): qual a possibilidade de que “um professor possa, em sua sala de aula, *ministrar a mesma aula*, negociando os mesmos sentidos que outro professor na sala ao lado, e, portanto, aplicar o mesmo currículo ou a mesma prova? Entendemos que os alunos não são iguais. As questões que cada um traz de sua vida pessoal para dentro da sala de aula diferencia um do outro, tornando seu ritmo de aprendizagem também distinto. Assim, como os professores poderão dar a mesma aula e aplicar a mesma prova em toda a escola? Isso implica desconsiderar os diferentes ritmos de aprendizagem e as diferentes realidades dos alunos, expondo-os a um mecânico processo de aprendizagem de conteúdos prescritos.

Outra concepção que caracteriza o currículo pensado pelas BNCC's se trata da compreensão de performatividade, ou seja, o currículo performático (BALL, 2001; 2014) e (MOREIRA, 2012). De acordo com Moreira (2012, p. 27), tal modelo de currículo se caracteriza pela ênfase nas expectativas de aprendizagem, “[...] no controle, no desempenho como medida da produtividade, no resultado satisfatório e em avaliação que evidencie o alcance de metas previamente definidas.”. Nesse sentido, Ball (2014, p. 66) destaca que a performatividade opera dentro de um arcabouço de julgamento, “[...] no qual a definição de ‘aperfeiçoamento’ e de eficácia é determinada por nós e ‘indicada’ por medidas de qualidade e de produtividade.”. Tais características são facilmente observadas por nós quando lemos os textos das BNCC's, a exemplo do estabelecimento de objetivos de aprendizagem que já vem prontos para serem alcançados, competências e habilidades específicas a serem obtidas para que as avaliações em larga escala possam, no final do processo, medir se tais objetivos e competências foram alcançadas.

É importante destacar que Ball (2014, p. 66) nos afirma que a performatividade é o mecanismo-chave da gestão neoliberal, “[...] uma forma de gestão *hands-off*¹¹ que utiliza comparações e julgamentos ao invés de intervenções e direção.”. O problema desse modelo, de acordo com Ball, é que nesse enfoque acaba-se deixando de medir o que de fato se julga relevante, ou seja, o risco se dá em medir o que se pode ser medido ao invés de se medir o que realmente se valoriza.

Portanto, em nossas análises consideramos que a proposta de BNCC em sua última versão aprovada para o Ensino Médio volta sua organização curricular para a noção de competências acarretando então consequências severas para a educação dos jovens que fazem parte do Ensino Médio. Nas palavras de Lopes (2019, p 69), a Educação passa a ser submetida a um registro instrumental “[...] de um saber-fazer voltado a uma vaga noção de cidadania e de trabalho.”. Com isso, a Educação fica restrita ao atendimento de metas de aprendizagem e “[...] à resolução de problemas associados a demandas da vida cotidiana (como se tais demandas do que se supõe ser a vida cotidiana fossem as mesmas para todas e todos)”.

No que se refere ao projeto de formação para as juventudes, o documento destaca que deve:

[...] assegurar aos estudantes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, faculte-lhes definir seus projetos de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos. (BRASIL, 2018, p. 463).

¹¹ Nota de tradução: transferência de controle.

Percebemos, nesse trecho do texto e a partir das análises de Lopes (2019), o quanto essa organização curricular quer controlar o futuro dos jovens ao tentar definir seus projetos de vida. Não apenas controlar, mas também direcionar o projeto de vida dos jovens a uma noção que está sempre atrelada ao mundo do trabalho.

Em outro momento é perceptível a contrariedade do texto da BNCC em relação ao projeto de formação para os jovens, pois ao mesmo tempo em que declara que “[...] em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais.” (BRASIL, 2018, p. 463) ao estabelecer uma proposta de metas comuns de aprendizagem, de uma organização curricular a partir de competências e itinerários formativos essa afirmação parece totalmente contrariada por esses aspectos, ao ponto que tudo parece ser exatamente definido previamente para que posteriormente possa ser avaliado e mensurado por meio de exames centralizados.

Dessa forma, consideramos que se trata de uma formação que enfatiza conhecimentos úteis que os discentes devem aprender para posteriormente potencializar a produtividade dos setores econômicos e a competitividade no mercado internacional, bem como desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, características essas de um modelo de educação neoliberal.

Concluimos este capítulo, reiterando a importância de discutir sobre o currículo para refletir sobre o Ensino Médio, compreendendo que o currículo é o eixo estruturante da escola e se encontra em um momento de disputas e embates em busca de significação. A fabricação de um currículo por essa lógica elimina o diferente, além de definir socialmente qual deve ser o conhecimento oficial. Nessa lógica, consolida-se uma perspectiva de cultura que define o que deve ser aprendido, como deve ser aprendido e como será avaliado. Concordamos com Hypólito (2014, p.19), no sentido de que “[o]s embates em torno do currículo são de fato embates por hegemonia. Portanto, a fabricação do currículo é fruto das relações de poder, de dominação e de resistência que se estabelecem na arena política e cultural”. Por estarmos vivendo um momento de homogeneização da sociedade de mercado e pelo fato de o Ensino Médio ser a última etapa da Educação Básica, estando historicamente vinculada à entrada dos jovens no mercado de trabalho ou em estudos posteriores, ele se tornou alvo dessas reformas e políticas, de padronização, de interesses mercadológicos que são alcançados através do controle do currículo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate em torno da política de BNCC, assim como da reforma do Ensino Médio, tem tomado centralidade nas discussões acerca das políticas educacionais no Brasil. Tais discussões se dão acerca do currículo por ele se caracterizar como um instrumento de poder, cercado por lutas, por interesses e por projetos para a Educação.

No atual desenho social, o cerne das discussões curriculares está na reforma do Ensino Médio, o qual vem sendo submetido a alterações curriculares significativas, cujas implicações estão toldadas. O Ensino Médio, historicamente, foi caracterizado pelas tendências propedêutica e profissionalizantes de caráter terminal (KRAWCZYK, 2009). Dessa forma, as inquietações e problemáticas deste trabalho, além de terem suas raízes em nossa trajetória acadêmica, deram-se também a partir de um mapeamento analítico no qual buscamos analisar artigos, teses e dissertações acerca da reforma do Ensino Médio e quais as discussões estavam sendo tecidas em torno dela.

Em nossas análises acerca do que os pesquisadores estavam falando sobre a reforma, destacamos que todos se colocaram contra ela, afirmando que se tratava de uma reforma construída sem a participação democrática dos maiores interessados, além de ter acontecido de forma autoritária por meio de Medida Provisória, que veio de forma verticalizada, modificando os principais instrumentos normativos que regem a Educação brasileira: a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96. Esses autores afirmam ser uma reforma que não dialoga com as reformas anteriores e que não considera os avanços já alcançados nessa etapa de ensino. Através dos resultados do nosso mapeamento, das inquietações dos pesquisadores e nossa acerca dos rumos dessa reforma, através desta dissertação de mestrado, nós nos propusemos a investigar quais projetos de formação discente se desdobram através das concepções de currículo presentes nas três versões elaboradas da BNCC para o Ensino Médio.

Para que pudéssemos alcançar os resultados deste trabalho, buscamos um percurso metodológico que fosse capaz de nos auxiliar e contribuir de forma positiva nesta tarefa. Nossas intenções eram acompanhar o constante movimento da política que, quando iniciamos a pesquisa, encontrava-se em processo de aprovação e de materialização. Para tanto, os trabalhos de Stephen Ball e seus colaboradores (1987; 1992; 1994; 2001; 2014) foi crucial para o avanço de nossas análises. Através do ciclo de políticas foi possível mapear alguns discursos e influências que deram início à política, fazendo então a análise da construção da política. Além disso, para nos auxiliar na análise dos textos da BNCC para o Ensino Médio, fizemos uso também do estudos de Cellard (2008), o qual nos apresentou cinco categorias para análise e

para organização dos documentos (contexto, autor ou autores, autenticidade e a confiabilidade do texto, natureza do texto e conceitos-chave).

No capítulo que reservamos para discorrer sobre o contexto que envolve as políticas curriculares pós-década de 1990 e situar nosso objeto de pesquisa nesse contexto, foi necessário de início assumirmos o currículo como um espaço de disputas, de lutas e de embates sempre em busca de novas significações (ARROYO, 2011; PEREIRA, 2013), para posteriormente compreendermos o movimento que vem sendo tecido em torno dele a partir da década de 90. Percebemos então que esse movimento se deu a datar de dois momentos, o primeiro iniciado ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), através da ênfase em torno da reforma do Estado, pautada na desregulamentação e na descentralização que causou efeitos na seara educacional no que se refere à reorganização do ensino, da escola, do currículo, da avaliação, da gestão e do financiamento (OLIVEIRA, 2009). E um segundo momento iniciado no segundo mandato do governo da ex-presidente Dilma Rousseff, quando o Ministério da Educação lançou, em 2015, a proposta de uma base nacional comum curricular, fundamentada em documentos anteriores, que foi sendo descaracterizada ao longo do seu percurso histórico, sobretudo, no âmbito das atuais reformas curriculares.

Percebemos que o pacote de reformas que surge nesse contexto se deu através de um fenômeno já colocado acima, a globalização. Por meio da qual foi possível perceber, com base nos estudos de Ball (2001) e de Santos (2011), que existe um jogo entre empresas nacionais e internacionais em busca de uma qualidade de mercado que acaba gerando grande repercussão em várias áreas e em especial na educacional. Dale (2009) destaca que existem grandes impactos da globalização dentro da esfera educacional e em especial no currículo, pois se acredita que o currículo é o meio pelo qual a qualidade de mercado pode ser alcançada.

Foi a partir desse contexto de globalização que surgira um pacote de reformas, entre as quais, na área da Educação, tivemos recentemente as BNCC's, as quais foram analisadas neste trabalho. Sendo assim, através dos estudos de Ball (2001), foi possível percebermos algumas mudanças que ocorreram no campo educacional através dessas reformas, por exemplo: mudanças nos papéis do Estado, novas formas de regularização da aprendizagem, empréstimo de políticas globais para contextos locais, relação entre as categorias mercado, gestão e performatividade. Nesse contexto, o currículo se torna uma mera questão de organização ou uma simples mecânica.

A justificativa para tais reformas se dá através da necessidade dos países em atender as demandas do processo de modernização do mundo globalizado. Sob o argumento da qualidade total, passa a defender que a superação para esses problemas se dá através da Educação e de

reformas curriculares, abrindo as portas então para políticas de currículo nacional. Destarte, através dessa totalidade, fez-se necessário neste trabalho fazermos um apanhado das reformas e políticas públicas que cercaram o Ensino Médio a partir deste contexto global.

Neste sentido, foi perceptível que o Ensino Médio assume, ao decorrer dos anos, uma dupla função: preparar para a continuidade dos estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho. Inicialmente, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ele foi incorporado dentro da Educação Básica e caracterizado como a última etapa, atendendo estudantes em uma faixa etária de 15 a 17 anos. Após a LDB de 1996, foi instituído as DCNEM em 1998 e posteriormente os PCNEM em 1999. Ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, o Ensino Médio buscou atender as demandas do mundo globalizado, estudiosos do Ensino Médio, como Kuenzer (1997) e Cunha (2002), destacam que as políticas para o Ensino Médio nessa época tinham a intencionalidade de formar indivíduos em consonância com os valores e os comportamentos que o mundo do trabalho requeria em um amplo processo de competitividade.

Foi nessa época também que começou a surgir novas maneiras de regularização e de controle dos resultados esperados a partir das reformas, os que mais se destacaram foram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb/1994) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM/1998).

Mas, a partir dos anos 2000, o Ensino Médio ingressou em uma nova perspectiva. Com a chegada do governo Lula ao poder, o Ensino Médio passou a ser visto de forma diferente pelas políticas públicas e foi alvo de uma grande expansão. Nesse período, é importante destacar a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que atenderam e atendem até os dias atuais uma parte dos alunos que se encontram no Ensino Médio, a institucionalização do PROUNI (Programa Universidade para Todos), criado em 2004. Após o governo Lula, ainda seguindo os mesmos moldes, podemos destacar, no governo Dilma, as DCNEM de 2012 e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

É importante ressaltar que, durante o governo Lula e Dilma, o Ensino Médio foi marcado pela oportunidade de acesso dos mais pobres a esse nível de ensino e posteriormente pela possibilidade de entrada na universidade. Através da criação de programas, a exemplo do Prouni, o ENEM, como porta de entrada para as Universidades e a ampliação dos Institutos Federais, com a oferta de Ensino Médio vinculado ao ensino técnico profissionalizante, as oportunidades e o acesso ao Ensino Médio de pessoas de classe baixa foram amplamente

aumentadas nesse governo. De acordo com dados disponibilizados pelo Todos pela Educação (2016), a taxa de atendimento da população de 04 a 17 anos aumentou de 88,2% no ano de 2002 para 93,6% no ano de 2014.

Ainda nesse capítulo, apresentamos nosso posicionamento em relação aos caminhos e às perspectivas que acreditamos ser uma saída para a melhoria dos índices do Ensino Médio. Após analisarmos os índices de qualidade, de acesso, a infraestrutura e a valorização dos professores, concordamos com a necessidade da federalização do Ensino Médio. É interessante ver que os índices de avaliação externa dos Institutos Federais são ótimos, mas não é apenas isso que nos chama atenção, pois os Institutos contam com um projeto pedagógico diferenciado baseado em um currículo integrado, uma infraestrutura adequada para receber os alunos, com salas de aula e laboratórios de qualidade. Além disso, os IFEs contam também com a valorização da carreira dos profissionais de ensino. De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, mais da metade dos professores possuem mestrado e mais de 25% tem doutorado. Nossa defesa acosta na percepção de que o alunado do Ensino Médio necessita de uma formação de base sólida, que propicie a desenvoltura social, cultural e cidadã indispensável para viver com e entre os pares em sociedade.

Nosso objetivo para o quarto capítulo desta dissertação foi fazer um apanhado do caminho percorrido para a formulação das três BNCC's que tratam do Ensino médio, buscando mapear os principais agentes envolvidos nessa construção. Além disso, fizemos uma análise das três BNCC's com o intuito de compreender quais as concepções de currículo estavam sendo defendidas por elas para posteriormente entender quais os projetos de formação estão sendo traçados para a juventude que se encontra ou irá futuramente passar pelo Ensino Médio.

É importante destacar que em nossas análises, através dos estudos de Ball (1992), compreendemos que os textos precisam ser lidos em relação ao tempo e ao contexto em que foram ou estão sendo produzidos, assim como precisam ser lidos com outros textos da política, ou seja, com uma articulação ou confronto com outros textos que estão sendo produzidos naquele momento também em relação à política. Nesse sentido, ao iniciarmos as análises, buscando compreender o processo de construção das BNCC's, observamos inicialmente que as discussões acerca dela aconteceram em diferentes arenas, as quais lutavam pelo controle e pela significação da política. Tais arenas são caracterizadas por Ball como arenas de influências próprias da formulação de políticas.

Por um lado, mapeamos os agentes e as instituições públicos e privados, a exemplo do MEC, UNDIME, CONSED e do Movimento pela Base constituído por empresas e por instituições privadas que atuaram de forma direta na formulação dessa política. Por outro lado,

mapeamos grupos que se manifestaram contrários às colocações feitas por esses agentes e instituições. Entre eles, destacamos alguns que estão inseridos no campo da Educação, a exemplo do CNTE, ANPAE, O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), ANPED, ABdC e ANFOPE. Todos esses grupos se manifestaram de forma contrária à reforma do Ensino Médio. Além de se manifestarem, esses grupos também se opuseram à reforma através de textos escritos. Nesse sentido, destacamos, através dos estudos de Ball (1992), que o primeiro grupo pode ser caracterizado como influência no processo de produção do texto político das BNCC's, e o segundo grupo se caracteriza como um espaço de influência e oposição em um primeiro momento e posteriormente como um espaço de efeitos e de interpretações da política no espaço da micropolítica.

Nesse capítulo, buscamos fazer uma análise inicial da Lei nº 13.415/2017, aprovada através da Medida Provisória nº 746/2016, focando nas principais mudanças que ela traz para o Ensino Médio, para a carga horária e o currículo. Observamos que a Lei nº 13.415/2017 propõe um aumento de 25% a mais na carga horária do Ensino Médio em relação à carga anterior, sendo que as escolas terão até 2022 para ampliar a carga horária das aulas, passando de 800 horas para 1.000 horas anuais, somando um total de três mil horas durante os três anos. Desse total de horas, 1.200 devem ser destinadas aos chamados itinerários formativos, as outras 1.800 horas restantes serão destinadas à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio.

Percebemos que o MEC utiliza como justificativa para o aumento da carga horária do Ensino Médio, a necessidade de melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos, utilizando sempre os índices de avaliações em larga escala e de acesso e permanência ao Ensino Médio. Além disso, outro ponto que destacamos como uma das principais mudanças da reforma foi a mudança no currículo, que passou a ser chamado de currículo flexível. Essa mudança propôs o currículo através da inserção do art. 35-A na LDB que define o ensino da língua portuguesa e da matemática como obrigatórios durante os três anos do Ensino Médio e institui a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa. O resto fica distribuído nas duas outras categorias que são: componente curricular obrigatório e estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia), sem definição de rigor de carga horária. O currículo passou então a ser composto por quatro áreas que fazem parte do currículo comum e o restante da carga horária foi destinada aos itinerários formativos, compostos por cinco áreas.

Tal mudança no currículo também foi defendida pelo MEC como uma ferramenta com o poder de mudar o rumo do Ensino Médio, como uma salvação planejada e imediata que pode elevar os baixos índices que esse nível de ensino vem demonstrando nos últimos anos. O modelo

de reforma aprovado para essa etapa da Educação se configura, a partir das análises realizadas até então insuficientes para promover uma formação com base sólida, que propicie a desenvoltura social, cultural e cidadã. As diferenças e a diversidade inerentes à constituição de nossa Nação demandam uma outra lógica de organização curricular. Além disso, já possuíamos um currículo e um longo histórico de legislações, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (2013), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN, 2012), que ainda necessitam de serem melhor explorados.

Pensamos que outros fatores devem ser levados em conta, para melhorar os índices de evasão do Ensino Médio. Concordamos que a evasão não acontece isoladamente, talvez se dê porque os jovens queiram um ensino que priorize as demandas do mercado de trabalho, mas acreditamos que eles anseiam por uma política de financiamento que valorize a última etapa da Educação Básica, cujos investimentos mudem a realidade das escolas públicas brasileiras. Uma política que valorize a formação continuada dos professores, escolas com uma boa estrutura, salas de aula adequadas, laboratórios que permitam os alunos a fazerem suas atividades com qualidade, essas são necessidades mais urgentes que necessitam ser pensadas e colocadas em prática.

Considerando que o Ensino Médio possuiu, há anos, um viés de ensino voltado para uma formação que privilegie o mercado de trabalho, gostaríamos de ressaltar que não nos opomos a esse tipo de formação. Contudo, considerando que a escola possui três funções sociais distintas, de acordo com a LDB: preparar para o mercado de trabalho, garantir a reprodução do conhecimento de forma a passar para as gerações futuras e formar para a cidadania, concordamos ser necessário que ela atenda a esses três vieses.

A primeira função privilegia o mercado de trabalho, percebendo a escola sob a ótica da função econômica da formação; a segunda valoriza a função técnica da escola, ou seja, a transmissão de conhecimentos; a terceira valoriza a função política da escola, dando ênfase aos valores, às posturas e às ações a serem construídos no ambiente escolar. Consideramos a importância das políticas curriculares junto à escola no sentido de criarem meios que articulem essa tríplice função, de modo que nenhuma seja negligenciada, mas que todas as três tenham seu espaço na escola.

No último tópico do capítulo quatro, buscamos analisar as três versões da BNCC e suas partes específicas para o Ensino Médio, dando ênfase a como o currículo aparece nesses textos. Percebemos que a primeira versão dá um espaço muito limitado para a parte do Ensino Médio por se tratar de um texto bem inicial. Já a segunda versão trata do Ensino Médio de forma mais ampla, trazendo tópicos específicos sobre esse nível de ensino. Após o rompimento e retirada

da parte do Ensino Médio da terceira versão da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, foi apresentada uma outra versão apenas para o Ensino Médio trazendo consigo as mudanças colocadas pela Lei nº 13.415/2017. Com o auxílio metodológico de Cellard (2008), destacamos em nossas análises algumas palavras-chave que ajudam a caracterizar qual currículo está sendo defendido pelas BNCC's. Nas duas primeiras versões a palavra que caracteriza o currículo são os objetivos de aprendizagem, toda a organização da BNCC gira em torno desse conceito. Essa concepção nos remete ao modelo pensado por Ralph Tyler (1983) de seleção de experiências e conhecimentos educacionais que possibilitam o alcance eficaz através das avaliações e dos objetivos predeterminados, uma ideia que foi adotada pelos reformadores empresariais que agora toma espaço nas mais recentes discussões acerca das políticas de currículo.

A terceira versão que trata apenas do Ensino Médio traz, em seu texto, como palavra-chave, as competências e habilidades, conceitos esses que estão sendo cada vez mais usados nos dias atuais. O documento apresenta as competências gerais da Educação Básica e, para cada uma das áreas que compõem o currículo do Ensino Médio a partir da BNCC, são apresentadas suas competências e habilidades a serem desenvolvidas. Para pensarmos o conceito de competência, debruçamo-nos sobre os estudos de Albino e Silva (2019), as quais destacam que o modelo de currículo baseado em competências no Brasil já foi explicitado através de alguns documentos, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (1999). As autoras destacam que a formação por competência se encontra em alta, pela necessidade de preparação do homem para atender as condições contemporâneas de produções de bens e serviços em suas novas formas de organização de trabalho, sobretudo para atender as demandas do mundo globalizado.

No que se refere às habilidades, os estudos de Spring (2018) nos revelam que elas se dividem em duas, as habilidades técnicas e as habilidades interpessoais. Percebemos que ambas estão presentes nas habilidades expressas pela BNCC, as habilidades interpessoais estão postas no conceito de habilidades socioemocionais, o documento destaca que as habilidades devem ser “práticas, cognitivas e socioemocionais” desdobradas em “[...] atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (SPRING, 2018, p 08). Assim como as habilidades técnicas se encontram nas partes em que o documento se refere a questões de leitura e escrita, entre outros aspectos.

Spring (2018) nos chama atenção para as intencionalidades desse modelo de currículo baseado em competências e habilidades, pois tal modelo de ensino tem herança da OCDE, Banco Mundial e do fórum econômico mundial que estão promovendo mundialmente o ensino

baseado em habilidades. Dessa forma, compreendemos conforme Albino e Silva (2019) que um retorno a esse modelo de ensino é visto com preocupação por reduzir o conhecimento a esquemas de modelos. Preocupa-nos também saber que a BNCC é fruto de influências internacionais, de organizações que estão voltadas para o crescimento econômico dos países e para uma Educação com os moldes empresariais que possam atender as demandas do mundo globalizado.

Buscamos também compreender como a Educação estava sendo entendida através desses documentos. Posto isso, destacamos duas concepções que estavam mais explicitadas no documento relacionada ao conceito de Educação. A primeira concepção se trata do *slogan* da base destaca na terceira versão do documento, “educação é a base”. E, a segunda concepção se trata da afirmativa do documento que diz que “a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global” (BRASIL, 2018). Concordamos com Macedo (2018) que a ideia de Educação que o MEC trabalha é a de que a mesma base que se está falando – Nacional Comum Curricular – “é o mesmo que (ou contempla) a educação que pretendemos dar às nossas crianças” (2018, p. 28). Na BNCC anterior, o documento referia-se ao fundamento da Educação, na BNCC para o Ensino Médio agora ela aparece como sendo ela própria. No que tange à segunda afirmativa da formação e desenvolvimento humano global, consideramos que ela trata a Educação contemporânea como um fenômeno global. Que se justifica pelo avanço tecnológico e pelas demandas do mundo globalizado, nesse sentido a Educação assume um espaço importante dentro da economia global, ao ponto que se aumenta a concorrência no mercado mundial, se aumenta a necessidade de um novo padrão de produtividade cada vez mais qualificado. Nesse sentido, as consequências desse novo sistema mundial recaem sobre o Ensino Médio, por se tratar de um nível de Educação que carrega a tarefa de inserir os jovens no mercado de trabalho.

Ao observarmos esses pontos que foram destacados acima referentes às BNCC's, caracterizamos esse modelo de currículo de duas formas. A primeira característica fomos buscar nos estudos de Formosinho (2008), que trata do currículo em tamanho único, pronto para vestir. Tal modelo de currículo é caracterizado pelos “[...] mesmos conteúdos, a mesma extensão dos programas e limites estreitos para o ritmo de implementação, a grelha horária semanal uniforme, as cargas horárias determinadas.” (2008, p. 8). Tais características estão presentes no modelo apresentado pelo MEC para o Ensino Médio, as duas primeiras versões da BNCC contavam com objetivos prontos que poderiam ser medidos por um sistema de avaliação preparado pelo próprio MEC. A terceira versão específica para o Ensino Médio conta com um

rol de competências e habilidades que necessitam ser alcançadas e posteriormente medidas pelo sistema de avaliação.

Outra concepção que caracteriza o currículo defendido pela BNCC é a performatividade, ou seja, o currículo performático, no qual nos respaldamos nos estudos de Ball (2001;2014) e Moreira (2012) para pensar esse modelo de currículo. De acordo com os autores, ele se caracteriza pelo controle, desempenho como medida da produtividade, resultado satisfatórios e metas que possam ser alcançadas e medidas através de avaliação, tais características são facilmente observadas por nós quando lemos os textos das BNCC's, a exemplo do estabelecimento de objetivos de aprendizagem que já vem prontos para serem alcançados, competências e habilidades específicas a serem obtidas para que as avaliações em larga escala possam, no final do processo, medir se tais objetivos e competências foram alcançados. Consideramos que tanto o currículo em tamanho único, quanto a performatividade são características de um currículo neoliberal.

Por fim, ainda nesse capítulo, buscamos compreender qual o modelo de formação para a juventude que as BNCC's defendiam. Após considerar que se tratava de um currículo performático, marcado pelo estabelecimento de objetivos de aprendizagem, competências e habilidades, metas a serem atingidas, controle e produtividade, concordamos que se trata de uma formação que enfatiza conhecimentos úteis que os discentes devem aprender para posteriormente potencializar a produtividade dos setores econômicos e a competitividade no mercado internacional, além de competências e habilidades que posteriormente ajudarão esses jovens a se inserirem no mercado de trabalho.

É interessante destacar ainda que se trata de uma reforma que tem a autonomia dos jovens como maior *slogan*, ao destacar que eles poderão escolher seu futuro através da escolha de um itinerário formativo. Vale destacar que essa afirmativa deixa a desejar. Quando observamos que é obrigatória a oferta de apenas um itinerário formativo, não demoramos muito a perceber que a possibilidade maior de oferta vai ser do itinerário de formação técnica e profissional. Além disso, esse itinerário pode ser ofertado por outra instituição que não seja a que o aluno está cursando o Ensino Médio, além de poder ser ofertada na modalidade a distância, o que dá abertura para a iniciativa privada ofertar tal itinerário em convênios com as instituições públicas. Isso demonstra um descompromisso do Estado ao jogar para os jovens a responsabilidade por essa escolha – que possivelmente eles não terão. Concordamos então com o protesto de Frigotto (2016), no sentido de que essa reforma legaliza uma escola diferente para cada classe social, uma para rica e outra para pobres.

Portanto, nos parece que essa reforma não apresenta de fato um projeto de formação sólida para as juventudes. Seus argumentos de que o excesso de disciplinas do currículo afasta os jovens da escola, apenas esconde e mascara o que de fato eles esperam, condições dignas para estudar e sentir-se bem no espaço escolar.

Claramente, destacamos que esta pesquisa não foi capaz de contemplar toda a complexidade que está em torno da política curricular estudada por nós, muito menos teve a intenção de propor soluções. Para nós, este trabalho, além de oportunizar momentos de reflexão sobre as políticas curriculares para o Ensino Médio e sobre os desafios e perspectivas para esse nível de ensino, teve o potencial de abrir nossos olhos para novas problematizações.

Neste sentido, pretendemos através de outros estudos dar continuidade à análise dos efeitos da política nos processos da micropolítica da escola. Tendo em vista que nos propomos nesta dissertação apenas a fazer uma análise documental da política. Questões relacionadas à micropolítica da escola ficaram em aberto e pretendemos em estudos futuros contemplá-las, a exemplo de como se configurou os processos de implementação da política curricular de Ensino Médio; quais espaços para participação discente foram oportunizados no processo de implementação da política; o que os jovens entendem e esperam dessa reforma? Como essa reforma afetará o trabalho docente? Muitas são as questões que ainda podem ser investigadas e entendidas por nós. Assim, salientamos que essa análise foi um pontapé para possíveis trabalhos futuros.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

AGUIAR, Márcia Ângela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 8-22.

ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andreia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acessado em 20 de dezembro de 2019.

ALVES, Miriam Fábila. Projeto de Educação para as juventudes ou desmonte do ensino médio? A reforma do ensino médio no Brasil. In: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da educação. n° 6, 2018. Recife. **Anais**. Recife: ANPAE, 2018, p. 325-327.

AMARAL, Nelson Cardoso. O novo ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11 n° 20, p. 91-108, jan-jun, 2017.

ANPED. Nota sobre Audiência Pública da BNCC em Belém. 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-sobre-audiencia-publica-da-bncc-em-belem>. Acessado em: 14 de janeiro de 2019.

APPLE, Michael W. **Educando a direita. Mercados, padrões, Deus e Desigualdades**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARTES, Amélia Cristina Abreu. As desigualdades de acesso de negros ao ensino superior: o gargalo pode estar no ensino médio. **VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da educação**. n° 6, 2018. Recife. **Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da educação**. Recife: ANPAE, 2018, p. 124-127.

AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a Pesquisa em Política Educacional. v. 24, n. 24. **Dossier Stephen J. Ball y la investigación sobre políticas educativas en América Latina**. 2015. Archivos Analíticos de Políticas Educativas.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

BAIROS, Mariângela. MARCHAND, Patrícia. A reforma do ensino médio: um debate que esconde a volta para um elitismo educacional. In: VI Congresso Ibero-Americano de Política

e Administração da Educação. n° 6, 2018. Recife. **Anais....** Recife: ANPAE, 2018, p. 293-296.

BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e realidade**, n. 35, v. 2, p. 37-55, 2010.

_____. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, 2001. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org 99. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

_____. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. **La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. S.A. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, 1989.

_____. MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

_____. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, p.10-32, 2006.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Estabelece a nova reforma do Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acessado em: 15 dez. 2018.

BRASIL. **Medida Provisória MP 746/2016**. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2016]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acessado em: 15 dez. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, [2014]. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acessado em: 15 dez. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: Ministério da Educação, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em: 15 dez. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida

Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Diário Oficial da União, Brasília, 11 out. 2016, seção 1, p. 23-25

BRITO, Eliana Póvoas. PEREIRA, Estrela. Políticas curriculares para o ensino médio no estado da Bahia entre a afirmação da diferença étnico-racial e a valorização dos conteúdos científicos. **VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da educação**. nº 6, 2018. Recife. Anais do VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da educação. Recife: ANPAE, 2018, p. 54-57.

CALLEGARI, Cesar. **Carta aos conselheiros do Conselho Nacional De Educação - César Callegari Renuncia À Presidência Da Comissão Da Bncc**. Brasília, 29 de junho de 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da>. Acessado em: 12 de janeiro de 2019.

CASAGRANDE, Ana Lara; STERING, Silvia Maria dos Santos; ADAM, Joyce Mary. Políticas Educacionais: nuances da proposta do novo ensino médio. In: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. nº 6, 2018. Recife. **Anais....** Recife: ANPAE, 2018, p. 41-44.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et all*. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodologias**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008, p. 296-316.

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Editora Plano, 2002.

_____. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 47-70, 2000.

_____. Ensino Médio: atalho para o passado. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38 nº 139. p. 373-384, abr-jun, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Base Nacional Comum. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014, p. 50-86.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742008000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 25 jun. 2018.

DRAGO, Crislaine Cassiano. A formação humana no ensino médio integrado: o que dizem as pesquisas. In: 38º Reunião Nacional da ANPED, nº 38, 2017, São Luís. **Anais....**, São Luís, 2017, p. 1-15.

DIALOGIA. Entrevista com Álvaro Moreira Hypolito: Teoria e pesquisa do currículo. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 17-30, jul./dez. 2014. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/314230363_Teoria_e_pesquisa_do_curriculo_-_Entrevista_com_Alvaro_Moreira_Hypolito. Acessado em: 05 de maio de 2019.

FERNANDES, Zizelda Lima. Socialização escolar: jovens estudantes do ensino médio no município de Guanambi (BA). In: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da educação. n° 6, 2018. Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2018. p. 456-459.

FERREIRA, Eliza Bartollozi. A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38 n. 139, p. 129-308, 2017.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Revista HOLOS**. Ano 34, v. 04, 2018, p. 261-271. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/6975/pdf>. Acessado em: 08 de setembro de 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n°. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401085&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 16 mar. 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. REFORMA DO ENSINO MÉDIO DO (DES) GOVERNO DE TURNO: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Movimento **Revista de Educação**. Ano 3, n. 5, 2016. Disponível: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/326/327>. Acessado: 15 nov. 2017.

FORMOSINHO, Joao. MACHADO, Joaquim. Currículo e organização as equipes educativas como modelo de organização pedagógica. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.1, pp.5-16, Jan/Jun 2008, p. 5-16. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf. Acessado em: 17 de julho de 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Editora Plano, 2002.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo integral: mais uma solução para o Ensino Médio? **Rev. HISTEDBR** On-line, Campinas, v.18, n.3 [77], p.826-843, jul./set. 2018. Disponível em: [file:///C:/Users/part/Downloads/8651796-Texto%20do%20artigo-43536-2-10-20181003%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/part/Downloads/8651796-Texto%20do%20artigo-43536-2-10-20181003%20(1).pdf). Acessado em: 13 de agosto de 2019.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila Andrade. A procura da igualdade: dez anos de política educacional no Brasil. In: SADER, Emir (org.) **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo, SP: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Marcilene Pelegrine. A reforma do ensino médio instituída pela lei 13.415/2017: dilemas e evidências. In: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. n° 6, 2018. Recife. **Anais....** Recife: ANPAE, 2018. p. 246-249.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11 n° 20, p. 131-145, jan-jun, 2017.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversando sobre iniciação a pesquisa científica**. 3ª ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

IBGE. **Panorama da cidade de João Pessoa/PB**. 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/joao-pessoa/panorama>. Acessado em: 03 de fevereiro de 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: Inep, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 10 mai. 2019.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11 n. 20, p. 33-44, 2017.

KUENZER, Acácia Zenaida. Trabalho e escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n139, p. 331-354, 2017.

KUENZER, Acácia Zenaide. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LINO, Lucília Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11 n. 20, p. 75-90, 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Maio /Jun /Jul /Ago 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000200009. Acessado em: 20 fev. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vidas juvenis. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acessado em: 20 de novembro de 2019.

MACEDO, Elizabeth. “À base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes (Orgs). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v.42 n.147 p.716-737 set./dez. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acessado em: 20 de dezembro de 2019.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES.2 Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, p.4-16, 2009.

MEIRELES, Lucilene. RAMOS, Katiana. Melhora no Ensino Médio. **Jornal correio da Paraíba**. (Impresso), 26 de junho de 2019.

MEDEIROS, Valeria Matos Leitão. LEITE, Jocileide Bidô Carvalho. PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Trajetória Histórica das Políticas Curriculares da Educação Profissional Técnica de nível médio no Brasil. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v 22, p. 137-153, 2013.

MINA, Ana Clara Fossaluza Vidal. Direito a educação e reforma do ensino médio no Brasil. In: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da educação. nº 6, 2018. Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2018. p. 23-26.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49, 2012.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no ensino médio. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11 n. 20, p. 61-74, 2017.

MORTARI, André Dias. **A construção cotidiana da greve na UFRGS: o movimento contra as reformas no final de 2016**. 2017. 110 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias** v. 13, n. 27, p. 27-47, jan./abr. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/part/Downloads/24250-77103-1-PB%20(1).pdf. Acessado em: 14 de novembro de 2019.

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). **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38 n. 139, p. 355-372, 2017.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingues Leite Lima. A reforma do ensino médio: regressão de direitos sociais. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11 n. 20, p. 109-129, 2017.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares. **Revista Teias** v. 13 • n. 27 • 27-47 • jan./abr. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/part/Downloads/24250-77103-1-PB.pdf. Acessado em: 22 de dezembro de 2019.

NETA, Olivia Moraes de Medeiros; PEREIRA, Ulisséia Ávila; SOUSA, Nina Maria da Guia Silva. A formação dos licenciados nos institutos federais do Nordeste e o ensino médio integrado à educação profissional. In: 38º Reunião Nacional da ANPED, n. 38, 2017, São Luís. **Anais...** São Luís, 2017, p. 1-16.

NEIRA, Marcos Garcia. JÚNIOR, Wilson Alviano. ALMEIDA, Déberson Ferreira de. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 41, p. 31-44, set./dez. 2016, p. 31- 44.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 753-776, 2005.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de; OLIVEIRA, João Ferreira de. As disputas no ensino médio brasileiro: da revogação ao legado do decreto nº 2.208/1997. In: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da educação. nº 6, 2018. Recife. **Anais...** Recife: ANPAE, 2018, p.440-443.

_____. **As Políticas para o Ensino Médio no período de 2003 A 2014: Disputas, estratégias, concepções e projetos.** Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da UFG, 2017.

_____. Os intelectuais e a construção de uma proposta hegemônica para o Ensino Médio brasileiro. **36ª Reunião Nacional da ANPED** – 29 de set. a 02 de out. 2013, Goiânia-GO, p. 1-17.

_____. **Os intelectuais e o novo ensino médio no governo FHC: o Projeto Escola Jovem.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da UFG, local, 2004.

PEREIRA, Maria Zuleide da C. Políticas e práticas curriculares em tempo de Globalização. **Temas em Educação**, v. 15, p. 13-22, 2006.

_____; ALBINO, A. C. A.; RODRIGUES, A. C. S. Educação Básica: BNCC e Reforma do Ensino Médio. In: Ana Claudia da Silva Rodrigues; Leonardo Rolim de Lima Severo. (Org.). **Diálogos interdisciplinares e temas emergentes na produção do conhecimento em educação.** 1ed.João Pessoa: Editora do CCTA, 2018, v. 1, p. 197-214.

_____. Espindula, M. Atuação das Políticas Curriculares para o Ensino Fundamental Anos Iniciais. In: Antônio Flávio Barbosa Moreira; Márcia Angela da Silva Aguiar; Isabel Carvalho Viana. (Org.). **Currículo, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio E Avaliação.** 1ed.Recife: Anpae, 2016, V, p. 621-627.

_____. MAIA, Angélica A. Construções Discursivas De Alunos Do Ensino Médio Sobre A Cidadania: Investigando O Currículo De Sociologia Sob Uma Ótica Interdisciplinar E Experiencial. In: **Vii Seminário De Redes**, 2013, Rio De Janeiro. As Redes Educativas E As Tecnologias: Transformações E Subversões Na Atualidade, 2013.

_____. SOUZA, G. M. O. Os Discursos Sobre Currículo e Concepções de Avaliação no Ensino Médio da cidade de João Pessoa/PB. In: **VII Colóquio Internacional de Políticas E Práticas Curriculares**, 2015, João Pessoa. Políticas De Currículo E Formação: Desafios Contemporâneos. João Pessoa: 2015. p. 2471-2478.

PERONI, Vera Maria Vidal. CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015, p. 337-352. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acessado em: 15 de junho de 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200003. Acessado em: 10 de março de 2018.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30 n. 139, p. 309-330, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ROCHA, Nathália Fernandes do Egito. **Base Nacional Comum Curricular e Micropolítica: analisando os fios condutores**. João Pessoa: UFPB, 2016. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2016.

_____. PEREIRA, Maria Zuleide Da Costa. A prosopopeia da base nacional comum curricular e a participação docente. **Horizontes**, v. 36, p. 49-63, 2018. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/575>. Acessado em: 25 de outubro de 2018.

_____. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOCÊNCIA: discursos e significações**. João Pessoa: UFPB, 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa: 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SARAIVA, Mateus; CHAGAS, Ângela; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do ensino médio no Brasil: legitimação da precarização em nome da flexibilidade. In: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. n° 6, 2018. Recife. **Anais....** Recife: ANPAE, 2018, p. 305-308.

SILVA, Geise Mara Sousa da. **Ensino médio no papel: educação, juventudes e políticas educacionais**. 2018. 44 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia (UNESP), Presidente Prudente, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e logica mercantil. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11 n° 20, p. 19-31, jan-jun, 2017.

SILVA, Wellington. Análise da eficácia das escolas em tempo integral no ensino médio do Ceará. In: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da educação. n° 6, 2018. Recife. **Anais....** Recife: ANPAE, 2018, p. 387-393.

SILVA, Priscila Juliana da. ROMANOWSKI, Joana Paulin. Os Institutos Federais no Brasil: da Educação Profissional à Formação de Professores. In: VI Seminário Internacional sobre profissionalização docente, 2017. **Anais...** Curitiba: EDUCARE, 2017, p. 15.993- 16.008.

SIMÕES, Willian. O lugar das ciências humanas na reforma do Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11 nº 20, p. 45-59, 2017.

SOARES, Fernando Augusto Generino. **A contrarreforma do ensino médio do governo Michel Temer: a reorganização do projeto neoliberal e a desconstrução da Educação Física escolar**. 2017. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

SOUZA, Gessica Mayara de Oliveira. **Base Nacional Comum Curricular: análises sobre as influências, disputas e negociações no processo de sua construção**. 2017. 57 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2017.

SOUZA, Neila Nunes de.; SILVA, Mauricio Alves da. Reformas na Educação Básica no estado de Tocantins: o ensino médio em foco. In: VI Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. nº 6, 2018. Recife. **Anais....** Recife: ANPAE, 2018, p. 341-344.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma Base Comum Nacional. **Revista e-Curriculum**. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP. São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1464 – 1479, out./dez. 2014. ISSN: 1809-3876 1466

SPRING, Joel. **Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado**. Campinas, SP. Vide editorial, 2018.

ZDEBSKI, Ana Paula. CORSO, Ângela Maria. O Ensino Médio no Brasil: um estudo sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais. In: IX Congresso Nacional de Educação. 2015. Paraná. **Anais...** Paraná: EDUCERE, 2015, p. 11789- 11802.