



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO
DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA
(ILAACH)**

História – Grau Licenciatura

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
O RETROCESSO ANUNCIADO POR MEIO DA REFORMA DO ANO DE 2017**

DANIEL ALFONSO RUSCH

Foz do Iguaçu
2022



**INSTITUTO LATINO-AMERICANO
DE ARTE, CULTURA E HISTÓRIA
(ILAACH)**

História – Grau Licenciatura

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
O RETROCESSO ANUNCIADO POR MEIO DA REFORMA DO ANO DE 2017**

DANIEL ALFONSO RUSCH

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em História.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Cossetin

Foz do Iguaçu
2022

DANIEL ALFONSO RUSCH

**AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO NO BRASIL:
O RETROCESSO ANUNCIADO POR MEIO DA REFORMA DO ANO DE 2017**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em História.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Cossetin
UNILA

Profa. Dra. Juliana Franzi
UNILA

Prof. Dr. Tiago Costa Sanches
UNILA

Foz do Iguaçu, _____ de _____ de 2022.

Catálogo elaborado pelo Setor de Tratamento da Informação
Catálogo de Publicação na Fonte. UNILA - BIBLIOTECA LATINO-AMERICANA - PTI

R951p

Rusch, Daniel Alfonso.

As políticas educacionais para o ensino médio no Brasil: o retrocesso anunciado por meio da reforma do ano de 2017 / Daniel Alfonso Rusch. - Foz do Iguaçu, 2022.

24 fls.: il.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, ILAACH.

Orientador: Profa. Dra. Márcia Cossetin.

1. Educação e Estado. 2. Ensino médio. I. Cossetin, Márcia. II. Título.

CDU 37.013.42

RESUMO

O presente texto tem por objetivo discutir a Reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída a partir da Medida Provisória n. 746/2016 e da Lei n. 13.415/2017 e apresentar alguns elementos para compreensão do proposto nessa legislação além de vislumbrar possíveis desdobramentos para a formação ofertada no Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Tal objetivo proveniente das seguintes indagações: “Como se constitui historicamente o EM no Brasil?”; “Como se deu o processo de promulgação da Reforma do Ensino Médio no ano de 2017?”; e “Como se organiza o Ensino Médio a partir da Reforma e da BNCC/EM e quais os possíveis impactos para a formação nessa etapa da Educação Básica?”. Inicialmente trabalhamos na apreensão da constituição histórica do Ensino Médio no Brasil e, em seguida, apresentamos a discussão sobre a Reforma do Ensino e seus elementos constitutivos, problematizando-os. Metodologicamente, realizamos pesquisa exploratória de tipo documental e bibliográfica e fundamentando-nos em autores que pesquisam a temática. A partir dos estudos realizados, concluímos como problemático o processo pelo qual se implementa a Reforma do Ensino Médio, por meio de Medida Provisória, de forma autoritária, e posteriormente da Base Nacional Comum Curricular para essa etapa, medidas realizadas sem que houvesse o necessário debate com os educadores, estudantes, movimentos sociais e entidades. Ainda, em análise inicial, demarcamos que a Reforma e a BNCC/EM, alicerçadas em alterações no conteúdo curricular e na carga horária, remetem a uma formação limitadora que apresenta centralidade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, indicando evidente vinculação com as avaliações externas; logo, podem significar uma formação voltada apenas aos conhecimentos básicos relacionados com o atendimento do mercado de trabalho. Ademais, há fragmentação do currículo ao delimitar-se uma base geral e outra diversificada denominada como itinerários formativos, reduzindo a formação à precoce escolha do itinerário formativo. Todos esses elementos são alicerçados por uma limitação analítica quanto aos reais desafios a serem enfrentados nessa etapa, reduzindo-os à definição de um currículo, não apresentando os diversos fatores que precarizam e determinam o acesso e a permanência de diversos sujeitos também na etapa do Ensino Médio, dentre os quais a crescente desigualdade social.

Palavras-chave: Políticas educacionais; Reforma do ensino médio; Lei n. 13.415/2017; Formação.

RESUMEN

El presente texto tiene como objetivo discutir la Reforma de la Enseñanza Media en Brasil, instituida a partir de la Medida Provisional nro. 746/2016 y la Ley nro. 13.415/2017 y presentar algunos elementos para comprender lo que se propone en esta legislación además de vislumbrar posibles desarrollos para la formación ofrecida en la Escuela Secundaria a partir de la Base Curricular Nacional Común de enseñanza media. Tal objetivo surge de las siguientes preguntas: “¿Cómo se constituye históricamente la EM en Brasil?”; “¿Cómo se llevó a cabo el proceso de promulgación de la Reforma de la Escuela Secundaria en 2017?”; y “¿Cómo se organiza la Enseñanza Media después de la Reforma y la BNCC/EM y cuáles son los posibles impactos en la formación en esta etapa de la Educación Básica?”. Inicialmente, trabajamos en la aprehensión de la constitución histórica de la Enseñanza Media en Brasil y, luego, presentamos la discusión sobre la Reforma Educativa y sus elementos constitutivos, problematizándolos. Metodológicamente, realizamos una investigación documental y bibliográfica exploratoria por medio de autores que investigan el tema. De los estudios realizados, concluimos como problemática el proceso mediante el cual se implementa la Reforma de la Enseñanza Media, a través de una Medida Provisional, de manera autoritaria, y posteriormente de la Base Curricular Común Nacional para esta etapa, medidas realizadas sin el necesario debate con educadores, estudiantes, movimientos sociales y entidades. Aún, en un análisis inicial, demarcamos que la Reforma y la BNCC/EM, con base en cambios en el contenido curricular y en la carga horaria, se refieren a una formación limitante que presenta la centralidad en las asignaturas de Lengua Portuguesa y Matemáticas, indicando una evidente vinculación con las evaluaciones externas, lo que puede significar una formación dirigida únicamente a conocimientos básicos relacionados con la atención al mercado de trabajo. Además, se produce una fragmentación del currículo, al delimitar una base general y otra diversificada denominada itinerarios formativos, reduciendo la formación a la elección temprana del itinerario formativo. Todos estos elementos parten de una limitación analítica a respecto de los desafíos reales a enfrentar en esta etapa, reduciéndolos a la definición de un currículo, no presentando los diversos factores que precarizan y condicionan el acceso y la permanencia de varias asignaturas también en la etapa de enseñanza secundaria, entre ellos la creciente desigualdad social.

Palabras clave: Políticas educativas; Reforma de la Escuela Secundaria; Ley nro. 13.415/2017; Capacitación.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	6
2. EDUCAÇÃO NO BRASIL CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA NO PERÍODO PRÉ-DITADURA MILITAR DE 1964: BREVES APROXIMAÇÕES.....	8
3. REDEMOCRATIZAÇÃO E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PARA OS JOVENS	13
3.1 A LEI N.º 13.415/2017: ORGANIZAÇÃO E FORMAÇÃO A SER OFERTADA	18
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS.....	26

1. INTRODUÇÃO

Ao estudarmos historicamente as políticas educacionais no Brasil, sobretudo a etapa denominada na atualidade de Ensino Médio, observamos que foi reflexo das disputas que se dão na busca por ampliação de direitos e, por outro lado, de definição de que tipo de formação seria oferecida por parte do Estado, especialmente à classe trabalhadora; este fato destaca-se ainda na década de 1930 e perdura até os dias atuais (RAMOS; FRIGOTTO, 2017).

Apreendendo-se tal problemática, no presente texto temos como objetivo discutir a Reforma do Ensino Médio no Brasil, instituída a partir da Medida Provisória n. 746/2016 e da Lei n. 13.415/2017, após ter sido aprovada pelo Congresso Nacional (Câmara de Deputados e Senado Federal) e apresentar alguns elementos para compreensão do proposto nessa legislação além de vislumbrar possíveis desdobramentos para a formação ofertada no Ensino Médio a partir da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, publicada logo em seguida.

Os objetivos apresentados são provenientes das seguintes indagações: “Como se constitui historicamente o EM no Brasil?”; “Como se deu o processo de promulgação da Reforma do Ensino Médio no ano de 2017?”; e “Como se organiza o Ensino Médio a partir da Reforma e da BNCC/EM (2018) e quais os possíveis impactos para a formação nessa etapa da Educação Básica?”. Sabemos que tais questões não podem ser facilmente respondidas e, por este motivo, traremos determinados elementos para o debate, tendo claro os limites impostos tanto pela especificidade deste artigo, como também pelo processo de implantação da Reforma, ainda inicial. Ademais, na busca pela resposta aos questionamentos e para atender aos objetivos delimitados, metodologicamente realizamos pesquisa exploratória de tipo documental e bibliográfica e fundamentando-nos em autores que pesquisam a temática, tais como: Cury (1982), Saviani (2008, 2011, 2018), Romanelli (1984), Nagle (2001), Ramos e Frigotto (2017) Ferreti (2018), dentre outros.

A motivação para pesquisar a temática apresentada deu-se pela discordância com o rumo tomado pelas políticas educacionais, sobretudo a partir do ano de 2016 e que perduram até os dias atuais. Situações tais que compreendemos como de caráter autoritário e que fazem parte de um projeto educacional alienador e neoliberal, articulado a um projeto de sociedade com as mesmas características, que limita o acesso do estudante ao ensino propedêutico e mina a oportunidade do desenvolvimento crítico, além de sucatear o acesso aos conteúdos e desconsiderar questões estruturais da oferta educacional.

Nessa direção, considerando a educação e, nela, a escola como um espaço de constantes disputas e mudanças, trazemos alguns marcos históricos delimitadores do Ensino Médio

no Brasil, os quais apresentamos no primeiro subtítulo deste artigo. Em seguida, fazemos a discussão sobre as mudanças ocorridas na atualidade, sobretudo no que se refere ao processo de promulgação e implantação da Reforma do Ensino Médio do ano de 2017, da BNCC/EM (2018) e seus elementos constitutivos, problematizando-os. Por fim, apresentamos considerações e conclusões possíveis acerca da organização e formação a ser ofertada nesta etapa da Educação Básica.

2. EDUCAÇÃO NO BRASIL – CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA NO PERÍODO PRÉ-DITADURA MILITAR DE 1964: BREVES APROXIMAÇÕES

Para atendermos aos objetivos propostos no artigo, é necessário que conheçamos, mesmo que de forma sucinta, dada a especificidade do texto ora apresentado, os elementos constituintes da educação no Brasil. Nesse sentido, delimitamos para o princípio de nossa incursão o início do século XX: a delimitação se dá em função de que, conforme indica Saviani (2008), é a partir da década de 1930 que ocorre um crescimento acelerado emergindo a escola para as massas (SAVIANI, 2008). Nesse período, o Brasil era majoritariamente agroexportador; por essa posição, o país encontrava-se em grande atraso quando comparado aos países mais industrializados; nesse sentido, os conflitos entre o ramo agropecuário e a recente organização político-econômica de setores urbano-industriais eram intensos, sendo os últimos consolidados vencedores dessa disputa (NASCIMENTO, 2007).

Nesse cenário, em que o foco dos meios de produção estava voltado para o abastecimento interno do país, com visão nacional-desenvolvimentista, era necessário que houvesse qualificação da população que serviria como mão de obra para esse setor, o que pressupunha pensar no papel da educação no contexto.

Um dos movimentos referentes à educação no período é o chamado “Entusiasmo pela Educação”¹, que visava a erradicação do analfabetismo no Brasil como uma maneira de superar os desafios impostos pelo processo de inserir o país entre os “países civilizados” promovendo ainda o seu desenvolvimento econômico.

Nessa perspectiva, em 1909 foi publicado o Decreto Presidencial n. 7.566/1909, do presidente da época, Nilo Peçanha, para a criação de 19 Escolas de Artífices Aprendizes, formando assim a institucionalização do modelo de ensino voltado ao trabalho. Vale ressaltar que tal idealização de escola voltada para o trabalho era concebida com o objetivo de profissionalização das camadas mais pobres do país, sendo que a educação formativa e preparatória para o ingresso no ensino superior estava sendo pensada para as elites econômicas da época (COSSETIN; GREGOL; PIENIAK, 2018).

As iniciativas de organização educacional, que incluíam também o Ensino Secundário, ficavam restritas aos estados e, como assinala Fagundes (2011), “[...] durante as primeiras décadas do século XX não se efetivou a construção de um regime uniforme de Ensino Secundário

¹ Aspirava-se, no período, erradicar o analfabetismo, problema importante identificado como empecilho para o desenvolvimento do país e sua inserção no mundo considerado como civilizado. Nesse sentido, Nagle (2001) identifica o surgimento de movimentos que denominou como “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico” (NAGLE, 2001). Para maior aprofundamento, ver: NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade. Na primeira república. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

para todo o país” (FAGUNDES, 2011, p. 331). Apesar de se anunciar a educação escolar como propulsora do desenvolvimento, conforme assevera Fagundes (2011):

[...] a escola sempre foi identificada pelos republicanos como sendo o espaço propício e adequado para, como observa, se desenvolverem e transmitir as ideias de ‘Ordem e Progresso’. Porém, no caso brasileiro, o caráter do ensino permanecerá inalterado mesmo com a mudança do Império para a República, isto é, a educação continuaria sendo privilégio de uma minoria (FAGUNDES, 2011, p. 331).

De acordo com Saviani (2008),

[...] apesar do entusiasmo que marcou o início do período republicano com a criação dos grupos escolares, até o final da Primeira República o ensino escolar permaneceu praticamente estagnado, como se vê pelo número de analfabetos em relação à população total, que se manteve no índice de 65% entre 1900 e 1920 (SAVIANI, 2008, p. 2).

Na década de 1930, o desenvolvimento da industrialização e da organização social capitalista começaram a demandar um sistema de ensino que abastecesse a necessidade de mão de obra para os setores industriais, resultando na formalização do Ensino Secundário no país. No mesmo período, o movimento dos “Pioneiros da Educação Nova” pretendia formar uma escola única, laica, gratuita e aberta para a educação conjunta de ambos os sexos e que indicava, como assevera Saviani (2014), a construção de sistema nacional de educação. Na contramão destas aspirações, que de fato não têm êxito, manteve-se o ensino limitado e voltado ao trabalho para as camadas mais pobres enquanto as classes mais abastadas usufruíam da educação privada (SANTOS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2019).

Todavia, não indiferente aos movimentos que aliavam desenvolvimento do país com a educação da população majoritariamente analfabeta, é também em 1930 que se institui, no Governo de Getúlio Vargas, em 14 de novembro, por meio do decreto n. 19.402, o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sob o comando de Francisco Campos. De acordo com Saviani (2014), é partir de então que começa a ser reconhecida, também no plano institucional, como uma questão pertinente ao nível nacional.

Uma das medidas implantadas por Francisco de Campos à frente do novo Ministério foi, em 1931, a chamada Reforma Francisco Campos². Pela Reforma, unificou-se o ensino do país em duas etapas: o fundamental com 5 anos e uma complementar com 2 anos – a primeira oferecia

² Dentre as medidas: Decreto n° 19.850 – 11 de abril de 1931: cria o Conselho Nacional de Educação; Decreto n° 19.890 – 18 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do Ensino Secundário; Decreto n° 20.158 – 30 de junho de 1931: organiza o Ensino Comercial, regulamenta a profissão de Contador e dá outras providências; Decreto n° 21.241 – 14 de abril de 1932: consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário.

uma formação geral e, a segunda uma formação propedêutica. Foi uma política de ensino que procurou homogeneizar o sistema de ensino no país e tornou a educação uma pauta para o governo da época, pois sofria a pressão popular, sendo que a camada da classe média compreendia o Ensino Secundário como uma forma de ascensão social. Conforme assinala Romanelli (1984), a Reforma apresentava o mérito de proporcionar maior organização para o Ensino Secundário, “[...] estabelecendo definitivamente o currículo seriado, a frequência obrigatória, dois ciclos, um fundamental e outro complementar e a exigência de habilitação neles para o ingresso no ensino superior” (ROMANELLI, 1984, p. 135). Desse modo, a Reforma apresentou uma estrutura orgânica ao Ensino Secundário, que foi imposta à organização educacional do país, dando início a uma ação que podemos entender como mais objetiva do Estado na educação (ROMANELLI, 1984).

Ainda, a Reforma instituiu novas estratégias, como a frequência obrigatória, seriação do currículo e a avaliação dos alunos; no entanto, não previa a destinação de recursos suficientes e era vista como um modelo comercial – por possuir um formato fortemente enciclopédico e seu método de avaliação para ingresso no ensino superior –, favorecendo as elites nacionais com um ensino de modelo propedêutico, capaz de suprir as necessidades de conhecimento dos ramos de letras, ciências e humanidade, áreas as quais se faziam necessárias para o processo seletivo ao ingresso no ensino superior.

Posteriormente, tais avanços na área da educação, formalizadas pela Constituição Federal de 1934, foram apagados pela Constituição Federal de 1937: o Estado se posicionou com papel secundário para prover a educação e se eximiu da obrigação de ofertá-la à população, sendo que o dever de promoção à educação passou a ser obrigação dos pais e responsáveis.

Conforme indicam Cossetin, Gregol e Pieniak (2018), a partir disso, em 1942, a educação foi reorganizada por meio de oito Decretos-leis³, que corresponderam à Reforma Capanema, sendo que o Decreto-lei n. 4.244/1942 tratou do Ensino Secundário. Nesse sentido, Krawczyk (2011) indica que a questão educacional passou a expressar evidentemente a dicotomia: formação geral *versus* formação profissional; ainda instaurou a possibilidade de compartilhamento da responsabilidade de oferta do Ensino Secundário com a iniciativa privada – a partir da implantação e manutenção das escolas técnicas, na década de 1940, a fim de atender à indústria em desenvolvimento. Ainda mais, as instituições privadas de ensino também supriram uma demanda educacional, em razão do baixo atendimento e da baixa qualidade da educação pública proveniente,

³“a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o SENAI; b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário; f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto-lei n. 8.621, de 10 de janeiro de 1946, que criou o SENAC; h) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: – Lei Orgânica do Ensino Agrícola” (SAVIANI, 2011, p. 269).

sobretudo, da falta de investimentos do poder público (KRAWCZYK, 2011).

Assim, no ano de 1942, com a Reforma conhecida como Lei Orgânica do Ensino Secundário, o então ministro da educação, Gustavo Capanema, redefiniu o Ensino Secundário, em que se instituiu a mesma dicotomia no Ensino Secundário, onde uma era dirigida à formação geral e outra para a formação profissionalizante. Juntamente, se instituiu os convênios com as iniciativas privadas de ensino, alegando a falta de qualidade do setor público em contrapartida à grande demanda do setor industrial aquecido. Então, o ensino profissionalizante, destinado aos filhos dos trabalhadores, abrangia as áreas industriais, agrícolas, comerciais e normais; enquanto o modelo propedêutico formava as elites sociais, sendo o conteúdo que se necessitava domínio para acesso ao ensino superior, o qual não era ofertado para o ensino profissional – impossibilitando, assim, seu domínio e chance de ingresso no próximo passo da caminhada educacional (SANTOS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2019).

Tal realidade se prolongou até 1961, quando houve a primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional no país, a LDB n. 4.024/1961. Apesar de ter regulamentado o Ensino Secundário como parte da educação nacional, conforme indicam Ramos e Frigotto (2017), não alterou substancialmente a dicotomia anteriormente apresentada, ainda não atendendo as demandas mais populares. Em suma, estabeleceu o ensino em ginásial, com duração de quatro anos, e o colegial, com duração de 3 anos, além de convênios com o ensino privado para ampliação da rede, com concessão de bolsas de estudos. Cury *et al* (1982), apresentam a seguinte síntese:

No período de 1930 a 1961 foram, pois, bastante acentuadas as funções propedêutica e profissionalizante no Brasil. Ambas estavam em consonância com a modernização do País, visando a formar, de um lado, a elite dirigente urbana capaz de dar suporte à política de industrialização e, de outro, a qualificação da mão-de-obra nos limites necessários ao funcionamento do modelo urbano/industrial (CURY *et al*, 1982, p. 20).

Durante o período de ditadura militar (1964-1985), ocorreram duas importantes Reformas na Lei de Diretrizes e Bases de 1961: as Leis n. 5.540/1968 e n. 5.692/1971. A Lei n. 5.540/1968 tratava da reformulação do ensino superior; já a Lei n. 5.692/1971, alterava os ensinos de 1º e 2º graus. Com amplos investimentos nos setores industriais por parte do governo militar, houve a necessidade da formação de mão de obra que atendesse essa demanda de trabalhadores e, para isso, o ensino básico foi reestruturado em 1971, sendo o ginásio adaptado como 1º Grau e colegial para 2º Grau, introduzindo no segundo a compulsória profissionalização do ensino.

Com as novas legislações do período – Leis n. 5.540/68 e 5.692/71 – pretendendo-se conter a pressão sobre a universidade e, ainda, “[...] cumprir esse papel de controlador do fluxo da demanda pelo nível superior, o ensino de 2º grau não poderia ser discriminatório. E, assim, aprovou-

se o a profissionalização universal e obrigatória [...]” (CURY *et al*, 1982, p. 21-22).

Entretanto, não houve muito êxito no projeto, pois nem as estruturas físicas nem as pedagógicas dos colégios conseguiam atender a proposta compulsória na profissionalização, onde os estudantes não recebiam a instrução adequada; enquanto o ensino propedêutico, com a finalidade de ingresso na universidade, ao não apresentar capacidade adequada de atender a tal demanda. Para além disso, “A principal contradição [...], foi a crescente função propedêutica do ensino técnico contrapondo-se ao propósito da lei de conter o acesso dos filhos da classe trabalhadora ao Ensino Superior (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 31), em que, inclusive, idealizou-se o ensino profissional como uma maneira de barrar o acesso de trabalhadores nas universidades, justificando que a instrução técnica seria o suficiente para essa camada social (SANTOS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2019).

Todavia, o argumento não se alinhava ao projeto proveniente da classe média, que buscava a ascensão social, e que não aceitou a função contenedora do ensino técnico; nesse sentido, foram engendrados “[...] ajustes curriculares nos cursos profissionais – oficialmente reconhecidas nos pareceres do Conselho Federal de Educação – e, finalmente, a extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau” (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 32).

Leher (2016) indica que a Lei n. 5.692/1971 tinha como objetivo central o de formar recursos humanos com a perspectiva de trabalho simples com baixos os salários; essa tarefa seria executada por meio da profissionalização precoce, todavia, o projeto fracassou. Assim, por dificuldades na implementação do ensino técnico no país, em 1982, a partir da Lei n. 7.044/1982, foi retirada a obrigatoriedade da profissionalização do 2º Grau, retomando a dicotomia histórica na divisão da última etapa da educação básica (COSSETIN; GREGOL; PIENIAK, 2018).

3. REDEMOCRATIZAÇÃO E OS RUMOS DA EDUCAÇÃO PARA OS JOVENS

O processo de redemocratização do Brasil, iniciado ainda nos anos de 1970, se dá em um contexto de movimentações e organização dos educadores em torno das pautas relacionadas à educação da classe trabalhadora. Conforme asseveram diferentes autores, tais como Saviani (2018), Ramos e Frigotto (2017), dentre outros, o final da década de 1970 e toda a década de 1980 são períodos históricos de aglutinação de forças políticas, sindicais, movimentos sociais, entidades científicas e culturais em resistência⁴ à Ditadura Militar e seus projetos.

Em que pese a importância da redemocratização do Brasil, ocorrida em 1985, há de se vislumbrar que a chamada “transição democrática”, se concretiza como uma “[...] estratégia da conciliação pelo alto, visando a garantir a continuidade da ordem socioeconômica em consonância, portanto, com a visão dos grupos dominantes, à frente a burguesia, que interpretam a ‘transição democrática’. Assim, seguiu-se a estratégia da conciliação que reproduz e preserva os privilégios da burguesia com o consentimento dos dominados que buscavam a democratização (SAVIANI, 2018, p. 292).

Em um contexto de redefinição do Estado brasileiro ao mesmo tempo em que se firmavam os preceitos neoliberais⁵ no Brasil, as políticas educacionais foram marcadas pelo denominado “Estado Mínimo”, sobretudo a partir da década de 1990, considerando-se que na “[...] Nova República presidida por José Sarney com a instalação de um governo civil, em 1985, nas eleições do Colégio Eleitoral, caracterizou-se pelo democratismo, indefinições e ambiguidades” (SAVIANI, 2018, p. 294), que é sentido também no âmbito das definições de políticas educacionais.

De acordo com o mesmo autor, o grande marco da educação após a redemocratização foi a criação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB n. 9.394/1996. Assim, na nova Diretriz, ao tratar-se da Educação Básica, o ensino é dividido em:

⁴ ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), fundada em 1977; CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), cuja fundação foi articulada em 1978 e formalizada em março de 1979; ANDE (Associação Nacional de Educação), fundada em 1979; CPB (Confederação dos Professores do Brasil), constituída em 1979 a partir da CPPB (Confederação dos Professores Primários do Brasil), criada em 1960; CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação), na qual se transformou a CPB em 1989; ANDES (Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior), criada em 1981; FASUBRA (Federação das Associações de Servidores das Universidades Públicas), criada em 1978 (SAVIANI, 2018).

⁵ “A nova ordem socioeconômica então instaurada recebeu o nome de ‘neoliberalismo’ que remete ao ‘Consenso de Washington’. [...] No que se refere à América Latina o consenso implicava, em primeiro lugar, um programa de rigoroso equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária, visando à estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que inicialmente tiveram que ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas dos países latino-americanos” (SAVIANI, 2018, p. 292-293).

Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Então, a LDB orientava a progressiva extensão da obrigatoriedade do Ensino Médio, todavia seu desenvolvimento ocorre, como demarcamos, em um período de implantação de políticas neoliberais por parte dos governos brasileiros – tendo seu ápice na década de 1990, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Neste ínterim, apresenta-se a justificativa da necessidade de aprimorar e qualificar o jovem para as novas diretrizes no trabalho, influenciadas ainda pelas orientações provenientes dos Organismos Internacionais, dentre eles o Banco Mundial, que vem com o discurso e palavras-chave, tais como: excelência, profissionalização, qualificação e outras que no senso comum soam como positivas. A LDB, então, estruturaria o Ensino Médio para o final da educação básica alegando que é a formação de cidadania para o jovem poder exercer o trabalho com dignidade e competência (SANTOS; MARTINS, 2021).

No ano de 1997, o então presidente do Brasil, FHC, assinou o Decreto n. 2.208/1997, que regulamentava a Educação profissional para, segundo o ideário do momento, atender a necessidade do mercado. Assim, a formação técnica se daria em processo rápido e fragmentado, concomitantemente ou subsequente ao ensino médio, sendo mais uma maneira de produzir o capital humano em um sistema fordista-taylorista de formação de indivíduos visados à mão de obra, sem qualquer desenvolvimento do ensino crítico para situar-se acerca da realidade, alienando-o e prendendo-o aos meios tradicionais de produção capitalista (SANTOS; MARTINS, 2021).

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva assume a presidência do país e, no ano de 2004, é sancionado o Decreto n. 5.154/2004, definindo a unificação do ensino técnico ao ensino geral, de forma concomitante ou subsequente. De acordo com Ramos e Frigotto (2017) era necessário

[...] retomar a construção interrompida em 1997 quando especialmente a rede federal procurou fundamentar seu projeto político-pedagógico no conceito de educação tecnológica com perspectiva politécnica. Com isto, mais importante do que a conquista jurídica era a conquista ético-política de se debater sob que princípios se guiaria a integração entre os cursos ou a formação integrada, os quais se condensaram no que passamos a designar como a proposta do Ensino Médio Integrado (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 42).

A ideia seria a criação de um currículo unificado entre profissionalizante e propedêutico, oportunizando para o jovem da classe trabalhadora uma base científica, técnica e cultural, de maneira conjunta, procurando a superação entre a antiga dicotomia entre a formação geral e propedêutica observada desde a formação da última etapa do ensino básico (SANTOS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2019).

No ano de 2008, ainda no contexto da presidência de Lula, a Lei n. 11.892/2008 é aprovada, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os “IFs”. Nesse projeto,

são formadas como instituições de ensino superior, básica e profissional, pluricurriculares, especializada em educação profissional desde o ensino médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao doutorado. Logo, tal política de educação leva o ensino de qualidade (com investimento) às áreas interioranas do país, tornando-se um processo de aprendizado politécnico que combina com educação profissional, científica e cultural, ofertando a educação de constituição social e humana juntamente com a profissional, além de possuírem autarquia e autonomia para desenvolvimento didático-pedagógico, incluindo a gestão própria de recursos e patrimônios (SANTOS; CARVALHO; OLIVEIRA, 2019).

No entanto, o *lobby* empresarial se mantinha forte nas esferas políticas também durante o governo do Partido dos Trabalhadores, sendo os setores privados⁶ os principais interessados em políticas públicas de educação que visam o ensino profissionalizante, os convênios público-privado e promover a educação propriamente voltada ao trabalho. A Lei n. 11.079/2004, que institui e renova as normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, é uma amostra de tal desejo de inserção do âmbito privado juntamente ao meio público e governamental, sendo essa lei a conciliadora dos convênios da esfera pública e empresarial.

Neste contexto, o Ensino Médio passa a ser anunciado como universalizado e disponibilizado de forma gratuita, considerando-se sua obrigatoriedade, conforme a Lei n. 12.061/2009, que altera o disposto II do artigo 4º da LDB n. 9.394/1996: onde lia-se anteriormente “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” passou a ser “universalização do Ensino Médio gratuito”; assim como, ao estabelecer a obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos de idade, a partir da Lei n. 12.796/2013, apresentou o Ensino Médio como parte da Educação Básica e como dever do Estado, o que indica a perspectiva dos

[...] Governos do período que, mesmo com limitações no sentido de busca da superação da sociedade atual em sua essência, implantam ações que demonstram preocupação com o estabelecimento de políticas sociais, entre elas as ligadas à educação e, especificamente, à formação da classe trabalhadora em nível de EM (COSSETIN; GREGOL; PIENIAK, 2018, p. 686).

Todavia, mesmo em tal período, havia, conforme demarcamos, influência empresarial no Governo Federal, conforme já ocorria em governos anteriores. Ainda mais, essa influência dá-se também no âmbito da definição das políticas educacionais, inclusive curriculares. As

⁶ Para saber mais sobre a atuação dos atores privados no âmbito da educação pública, a partir da década de 1990, ver: COSSETIN, Márcia. As políticas educacionais no Brasil e o movimento todos pela educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

justificativas para tais interlocuções seriam os baixos índices de avaliação do ensino nas avaliações externas, a evasão, dentre outros, sobretudo ao tratar-se do ensino médio, e demandariam uma Reforma⁷. Como aponta Ferreti (2018), insiste-se

[...] na perspectiva de que o conjunto dos problemas presentes no Ensino Médio público poderá ser resolvido por meio da alteração curricular, contrariando, de um lado, as experiências vividas por governos anteriores que já trabalharam com semelhante tipo de abordagem e, de outro, com a própria secundarização do que a literatura educacional entende por currículo, ou seja, o conjunto de ações e atividades realizadas pela escola tendo em vista a formação de seus alunos, as quais são, obviamente, afetadas pelo acima indicado, assim como pelo clima das relações existentes interiormente à unidade escolar e desta com seu entorno e com as famílias dos educandos (FERRETI, 2018, p. 27).

Neste contexto, o governo de Michel Temer, no ano de 2016, apresenta, por meio de Medida Provisória de n. 746/2016, a denominada Reforma do Ensino Médio. De acordo com Cossetin, Gregol e Pieniak (2017),

A apresentação da MP nº 746, pelo executivo Federal, deu-se no dia 22 de setembro do ano de 2016, logo após a sua posse que ocorreu no dia 31 de agosto do mesmo ano, tendo assumido definitivamente o cargo depois da decisão do Senado Federal de cassar o mandato da Presidenta eleita em outubro de 2014. Michel Temer já havia assumido interinamente a Presidência no dia 13 de maio de 2016 (COSSETIN; GREGOL; PIENIAK, 2018, p. 686).

Assim, em 2016, após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer, então empossado, assumiu o compromisso de apresentar a Reforma do Ensino Médio tão aguardada pelo mercado. Então, realiza uma ação empresarial coordenada com os setores públicos, sob a argumentação de urgência em melhorar a qualidade da educação, motivada pelos baixos resultados em Língua Portuguesa e Matemática pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por possuir grades de muitas disciplinas – 13, no geral – e, ainda, que a quantidade de disciplinas seria o motivo pelo grande desinteresse do estudante; ademais, também sob a justificativa de que a proposta de flexibilizar o currículo seria de experiências conforme países com altos índices no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) – organizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

No entanto, a partir do último argumento – sobre a evasão por conta da grade obrigatória –, é sabido que não ocorre com esse fator determinante. Para o estudante na faixa etária

⁷ Cabe observar que as avaliações aplicadas apresentam resultados tecnicistas, de cunho neoliberais, que avaliam as áreas insuficientemente, como Língua Portuguesa e Matemática apenas, de modo generalizado, sem avaliar contextos e realidades distintas de cada vida e comunidade escolar, evidenciando apenas números, que, no entanto, não conseguem demonstrar reais amostras de ensino ou qualidade da educação ofertada. Sendo assim, são avaliações tendenciosas, que procuram evidenciar falhas no sistema de ensino e justificar as demandas, em principal das elites empresariais. Para saber mais consultar, especialmente, os estudos do professor Luiz Carlos de Freitas.

de Ensino Médio, outros fatores podem incidir para o aumento da evasão: pode ser ocasionada por gravidez precoce, violência doméstica, por vezes violências dentro dos muros da escola entre estudantes ou mesmo dos profissionais escolares e, principalmente, pela necessidade de trabalhar para a complementação de renda familiar e também para atender as necessidades atreladas à idade e meio em que está inserido, com influência midiática para o consumo e aquisição de bens materiais e imateriais (SANTOS; MARTINS, 2021).

É necessário demarcar que a Reforma já vinha sendo construída por meio do Projeto de Lei n. 6.840/2013, apresentado por uma Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, em que se exibia uma reformulação do Ensino Médio, sendo a proposta de integralização do ensino deixando-o com carga horária mínima de sete horas diárias, em uma progressão de universalização em 20 anos com prazo para adequação de 50 % em 10 anos; a proibição do ensino noturno para menores de 18 anos, minando a população jovem que já trabalha para o complemento de renda familiar; a separação em quatro áreas de conhecimento, que seriam português, matemática, ciências da natureza e ciências sociais; além da profissionalização nos anos finais com a escolha focalizada em área de estudo ou área de tecnologia (PL n. 6840/2013). Assim sendo, portava a mesma justificativa atual, de que a grade curricular era muito extensa e não havia necessidade de ser abordado todo conteúdo, dentre demais justificativas. O projeto foi discutido e arquivado em 2015; no entanto, é uma das bases para a Medida Provisória n. 746/2016, constituída por Michel Temer após o impeachment de Dilma Rousseff da Presidência da República. Assim, com Michel Temer no poder, o novo texto foi rapidamente aprovado por meio da já mencionada MP.

A MP n. 746/2016 é originadora da Lei n. 13.415/2017. Michel Temer estava como presidente interino do país há apenas 133 dias, sendo um período de tempo muito curto para que seja formulada uma decisão com força de lei a respeito de uma área tão importante como é a educação, mais ainda pensando em uma reformulação completa de uma etapa de ensino básico. Pode-se afirmar com tal celeridade de formação dessa nova política pública de educação é que o projeto já estava sendo articulado antes da saída da presidenta Dilma Rousseff. Articulação tal que ocorreu sem nenhuma consultoria com a sociedade civil, pois setores de profissionais da educação, pesquisadores ligados à área de atuação e estudantes não possuíram voz e não foram consultados para a formação dessa política educacional, conforme indicam Ferreti (2016; 2018), dentre outros.

A proposta foi levada ao Congresso Nacional e aprovada rapidamente pelos parlamentares em 16 de dezembro de 2016, aprovada pelo Senado Federal em 08 de fevereiro de 2017 e sancionada pelo Presidente da República em 16 de fevereiro de 2017. Em que pese, ocorreram muitos protestos em todo o país, que envolveram professores e, sobretudo, estudantes mobilizados contra a nova lei.

Em consulta pública realizada pelo site do Senado, foi apurado uma expressiva contrariedade da população em relação à Reforma com uma votação de 73.565 votos contra a lei e apenas 4.551 votos a favor. Desse modo, um percentual de 94,17% dos participantes da pesquisa manifestou-se contra o projeto de lei, mas as mobilizações populares não surtiram efeito. O Fórum Nacional da Educação (FNE), que participa das concepções, implementações e avaliações das políticas educacionais, não fora consultado, se pôs contra a formulação rápida sem a consultoria devida; logo, a conduta por parte dos poderes executivo e legislativo foi vista como antidemocrática (COSSETIN; GREGOL; PIENIAK, 2018).

O Governo Federal, via Ministério da Educação e Cultura (MEC), justificou o processo acelerado em virtude dos baixos resultados nas avaliações externas no ensino, afirmando que os debates sobre a Reforma já ocorreriam desde a LDB n. 9.394/1996 e, por essas razões, já haveria o projeto pronto para a implementação. Todavia, demarca-se que Governo não apresentou dados concretos e não foram abertos às discussões pertinentes ao projeto. Conforme Ferreti (2018) aponta,

[...] as políticas referidas ao Ensino Médio, como, de resto, as políticas governamentais em geral, atendem e mobilizam interesses de natureza diversa, não necessariamente congruentes, em torno da educação destinada aos jovens, ainda que, aparentemente, a leitura dos objetivos gerais da LDB relativos a essa etapa sugira a existência de consensos a respeito. Por isso, encontram respaldo por parte de alguns setores da sociedade, ao mesmo tempo que despertam críticas por parte de outros (FERRETI, 2018, p. 25).

Nesse contexto, em que pesem as forças em disputa, é importante apreendermos a forma autoritária com que a Reforma foi promulgada e apresentada às escolas. Nesse sentido, denota, ainda, a preocupação com sua implementação e a formação dela proveniente, que discutiremos em seguida.

3.1 A LEI N.º 13.415/2017: ORGANIZAÇÃO E FORMAÇÃO A SER OFERTADA

A Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017), alicerçada em alterações no conteúdo curricular e na carga horária, prevê uma formação geral e uma parte diversificada – itinerários formativos –; ainda, demarca que no ano de 2022 a oferta do Ensino Médio deveria ser de no mínimo 1.000 horas anuais de carga horária, chegando a 1.400 horas, conforme parágrafo 1º, do artigo 1º da referida lei, que altera o artigo 24 da LDB 9.394/96: “A carga horária mínima anual [...] 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”

(BRASIL, 2017).

Então, os itinerários formam 40% do currículo, enquanto os outros 60% constituem-se pela formação da base geral comum, sendo apenas obrigatórias as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, publicada em 2018, após a emissão do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP n. 15/2018, de 4 de dezembro, pelo qual se institui a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, a fim de atender a especificidade da Reforma promulgada no ano de 2017.

De acordo com o documento, a formação geral básica obrigatória e as chamadas competências específicas e habilidades devem ser organizadas em quatro áreas de conhecimento – Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

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. § 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2017).

Assim, demarca que disciplinas como Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia passaram a ser diluídas nas mencionadas áreas: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017). Então, ao considerar tal prerrogativa como um entendimento heterogêneo ao delimitar-se a formação dos estudantes, definir tais disciplinas como “estudos e práticas” pode gerar desdobramentos de anulação das disciplinas e seus conhecimentos pertinentes no currículo.

Ferreti (2018) explicita que o significado de “estudos e práticas” teria sido explicado por Maria Helena Guimarães de Castro – uma das principais responsáveis pela Reforma do Ensino Médio –, para Revista Nova Escola em 2017, ao afirmar que não é o componente curricular dessas disciplinas que é obrigatório e, sim, o ensino de Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte, que seriam contemplados na composição de uma disciplina ou em um projeto interdisciplinar.

Percebe-se que a anulação da oferta de disciplinas como Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia no currículo, de suma importância para a formação humana e de caráter social do indivíduo, privilegiando o ensino voltado ao mercado de trabalho. Ademais, os proponentes da

Reforma justificam que essas disciplinas não são obrigatórias pela LDB n. 9.9394/96, mas conteúdos obrigatórios, que serão abordados de forma integrada às quatro áreas de formação da BNCC/EM (2018) e, não, em disciplinas separadas, com autonomia.

Em contraposição, evidenciamos as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, de acordo com parágrafo 3º do artigo 35ª: “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas” (BRASIL, 2017). Portanto, são entendidas como conhecimentos basilares, conforme aponta o documento produzido pelo Movimento Todos pela Educação (TPE, 2019), um dos idealizadores do Movimento Todos pela Base, que tiveram participação ativa e definitiva na elaboração da BNCC/EM (2018). Assim, a obrigatoriedade da oferta de Matemática e Língua Portuguesa ocorre com a finalidade de contemplar as avaliações externas, como Sistema Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), sendo apenas para fins de melhoria nos índices avaliativos não vinculados às outras observâncias do sistema educacional.

Ao utilizar como justificativa a crítica à LDB n. 9.9394/96 – de que seria muito extensa e engessada – a proposta estabelecida é a de que o estudante poderia aprofundar-se na área de ensino que elegeisse, de maior afinidade. Assim, apresentam a diluição das disciplinas em meio ao currículo, tornando-as não objetivas, sem autonomia e profundidade. No entanto, a LDB n. 9.9394/96 não privava as áreas de conhecimento – diferentemente da proposta da Reforma, onde os conteúdos são negados e o itinerário formativo torna-se isolado e fragmentado.

Logo, conforme texto do documento da Lei n. 13.415/2017, em seu artigo 36, os itinerários formativos

[...] deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Assim, a formação e escolha pelos itinerários se torna um obstáculo para as redes estaduais, pois devido às precarizações do sistema público de ensino não será possível ofertar todas as possibilidades de itinerários aos estudantes, mas ofertará obrigatoriamente um dos itinerários. Os demais itinerários, então, seriam ofertados conforme a disponibilidade de recursos, elemento problemático ao considerar-se que na maioria dos municípios do interior possuem estrutura e investimento precários. Sendo assim, o jovem como “ator ativo”, conforme indica a BNCC/EM

(2018), não dispõe das devidas possibilidades de atuação. Conforme Andrade e Motta (2022),

[...] a afirmação de que os jovens terão “liberdade de escolha”. Primeiramente, deve-se reparar a omissão de que, embora sejam cinco itinerários formativos previstos, a lei obriga o oferecimento de, no mínimo, dois itinerários. Em sendo assim, a dita escolha entre cinco opções pode ser entre apenas duas, três ou quatro. Ademais, omite-se também que as possibilidades de escolha provavelmente refletirão as conhecidas desigualdades regionais: pensando em termos de estrutura, não parece crível que nos tantos municípios que têm apenas uma única escola de Ensino Médio – como é o caso de Coqueiro Seco (Alagoas), Bom Jesus da Serra (Bahia), Itacuruba (Pernambuco), Afonso Cunha (Maranhão), Barroquinha (Ceará), Alcinópolis (Mato Grosso do Sul), Acaica (Minas Gerais), Porto Real (Rio de Janeiro) e outros – seja possível oferecer tantas possibilidades. Isto sem contar aqueles municípios que não têm sequer uma escola de nível médio, como é o caso de Barro Preto (Bahia) (ANDRADE; MOTTA, 2022. p. 57-58).

Aprendemos, portanto, que na perspectiva neoliberal é necessário remodelar a subjetividade de “fracasso”, que passa a culpar o indivíduo por não atingir seus objetivos, ao invés de procurar a melhoria do conjunto sistêmico em si. Assim, com a Reforma, tal discurso se intensifica, uma vez que aponta-se o protagonismo do estudante, culpando-o caso fracasse e, ainda, também culpabilizando a escola por não atender as demandas com qualidade, pois é pública.

Além disso, o projeto não busca promover o estudo das desigualdades sociais, evidentemente apagando o ensino crítico e social; pincela sobre o ensino de diversidade; entretanto, oportuniza a formação para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos jovens, para melhor lidarem com as adversidades que podem encontrar no mundo do trabalho após o término do ensino. Aponta, também, uma formação sustentável, apenas delimitando termos como “ecológicos” e “tecnológicos”, sem destacar o desenvolvimento do pensamento crítico às políticas de meio-ambiente e meios de produção.

Podemos notar que a pedagogia de competências é voltada ao estudo de uma adequação do jovem às especificidades profissionais, utilizando-se da conversão do currículo para atender às demandas daquela ou de outra área de atuação técnica. Compreende-se, então, que a adequação ocorre em virtude da lógica do trabalho, já que a BNCC/EM (2018) evidencia atender as demandas do mercado – pois em seu *corpus* documental apresenta atributos de um trabalhador exemplar, citando que o currículo busca o desenvolvimento de estudantes proativos, capacitados e atualizados nos contextos de tecnologia e trabalho da atualidade, sendo esse o ponto amplamente evidenciado no novo currículo: a qualificação para o trabalho. Outrossim, compreende-se que o discurso e a política de formação focalizada unicamente para o trabalho originam-se na década de 1970 pelo Banco Mundial – a ideia de profissionalização da sociedade e discurso oferecendo a mudança de realidade por meio do trabalho, conquistada pela qualificação adquirida pelo trabalhador.

Tal discurso hegemônico visa transformar o ideário popular sobre a educação qualificada; apresenta garantir postos de trabalho mais rentáveis e oportunidades para ascensão, uma saída de postos mais abaixo da cadeia econômica-social (FERRETTI, 2018).

Ainda mais, o programa destaca o protagonismo juvenil, indicando a concepção de que os jovens possam superar as dificuldades de suas próprias realidades, adquirindo resiliência por meio da absorção das experiências ruins, convergindo-as em habilidades para contornar as dificuldades e superá-las. Em geral o discurso é voltado para a juventude mais pobre e periférica, que necessita que suas realidades sejam alteradas para uma vida mais digna; no entanto, o discurso adota uma exclusão do poder público sobre as necessidades da comunidade em que o jovem está inserido, dando à própria população o dever de mudar as situações de precariedade em que vive (SANTOS; MARTINS, 2021).

Destarte, tais enunciações discursivas também se encaixam com o intitulado Projeto de Vida, inserido na BNCC/EM (2018): se torna uma ideia mascarada de humanismo, solidariedade e construção de respeito e diálogo. O projeto visa uma projeção do jovem para uma vida sustentável e saudável, formação cidadã mesclada ao protagonismo juvenil, que está amarrada às concepções neoliberais ao conduzir o jovem como unicamente responsável sobre a alteração da realidade, diminuindo as obrigatoriedades do Estado.

Logo, determinados termos e palavras-chave são inseridos no discurso para a legitimação das medidas, como: habilidades, competências, aprendizagem e reponsabilidade; são expressão da formação cidadã com direitos e deveres formadas pelo capitalismo; no entanto, os direitos são pouco respeitados pelo desmantelamento do Estado. São, portanto, recorrentes no discurso neoliberal, trazendo cargas de positividade aos termos utilizados e coerência para com a realidade, pois com esses aspectos o estudante com tal formação se tornaria um agente ativo na sociedade, fazendo seu próprio caminho que independe de suas possibilidades reais, mas apenas de sua vontade (FERRETTI, 2018). De acordo com Andrade e Motta (2022):

[...] a estrutura dos itinerários formativos, amplamente voltados para “processos criativos”, “empreendedorismo” e “economia criativa”, bem como a robusta educação socioemocional voltada para a resiliência, para a volatilidade e para as incertezas, o novo modelo, realmente, preparará esses jovens para adentrarem ao mercado. Uma vez mais, não se trata de uma proposta enganosa; ao contrário, ela oferece exatamente aquilo a que se propõe (ANDRADE; MOTTA, 2022, p. 56).

Neste ínterim, com a Reforma, é previsto que seja ofertado o ensino em tempo integral para as escolas públicas. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, o objetivo é de que 50% das escolas públicas ofertem o ensino em tempo integral e, ainda, que ao menos 25% dos estudantes estejam inseridos nesse sistema até o ano de 2024. Com isso, a evasão

deve ser observada, pois a jornada integral impede que o estudante possa trabalhar em horários de contraturno, realidade que atinge muitas famílias que necessitam prover renda nas camadas populares da sociedade (FERRETTI, 2018).

Ademais, para que possa ser implementada tal jornada diária de estudos, deve-se observar a disposição de um grande aporte de recursos, melhorias de estruturais nas escolas, aumento do corpo docente e número de funcionários, dentre outros; em contraposição, o que observamos no contexto de políticas neoliberais são medidas que buscavam (e buscam) precarizar e cortar os investimentos na educação – tais como a Emenda Constitucional n. 95, de teto de gastos.

As perspectivas, conforme demarcam Cossetin, Gregol e Pieniak (2018), a partir dessas primeiras aproximações com a Reforma do Ensino Médio e seus elementos constitutivos, indica-se a precarização na formação a ser ofertada: deixam-nos alerta para o desmonte daquilo que ainda estava em processo de construção – que seria uma formação integral (não entendida como tempo integral), que proporcione o acesso aos bens culturais, principalmente para a classe trabalhadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos sobre as políticas educacionais para os jovens, em princípio no Ensino Secundário e, posteriormente no Ensino Médio, ao longo do século XX e início do século XXI, compreendemos que estão articuladas à formação exigida para o mercado de trabalho, sobretudo quando se analisa a formação destinada à classe trabalhadora. Desse modo, conforme indicam diferentes estudos, uma das características centrais presentes na formação dos jovens é a dualidade formativa, isto é, um tipo de formação para a classe trabalhadora e outra destinada à classe detentora do poder econômico – tal dualidade se reflete, influencia e determina as políticas educacionais, inclusive as curriculares.

Ao considerarmos a constituição histórica da educação no Brasil, sobretudo na etapa do Ensino Médio, demarcamos avanços significativos em relação ao acesso gratuito e, até mesmo, de permanência ao defini-lo como parte da Educação Básica, em contraposição aos períodos anteriores em que se delimitava a educação de qualidade como privilégio para poucos. Neste ínterim, é a partir da Lei n. 12.796/2013 que o Ensino Médio passa a fazer parte da Educação Básica e se torna obrigatória dos 4 aos 17 anos de idade; não obstante, sabemos que apenas a previsão legal não assegura a universalização, mas é um importante elemento para que se busque a efetivação desse direito.

Neste sentido, em que pesem os avanços, apreendemos a persistência de muitos desafios relacionados ao Ensino Médio, que se evidenciam com a Reforma do Ensino Médio, provenientes da Lei n. 13.415/2017 e da BNCC/EM (2018). Dentre eles, problematizamos no texto, especialmente: o Processo autoritário com que a Reforma é promulgada, sem o debate necessário com educadores, estudantes e diferentes movimentos e entidades; a centralidade nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, o que denota a preocupação com o saber pragmático a ser aferido nas avaliações externas, presentes e definidoras da Educação no Brasil desde a década de 1990 – que podem significar uma formação voltada apenas para conhecimentos básicos relacionados aos saberes próprios para a possibilidade de atendimento do mercado de trabalho; a fragmentação do currículo, ao delimitar-se uma base geral e os denominados itinerários formativos; o reducionismo da formação, ao simplificá-la à precoce escolha do itinerário formativo; a limitação analítica em relação aos desafios dessa etapa de formação à definição de um currículo, não apresentando os diversos fatores como a crescente desigualdade social, que precarizam e determinam o acesso e a permanência de diversos sujeitos também na etapa do Ensino Médio. Assim, não basta um documento curricular para assegurar “direitos de aprendizagem”, nem mesmo uma base de educação quando as questões estruturais inviabilizam o acesso a tais elementos.

Ademais, com a explicitação e as aproximações possíveis a partir dessa pesquisa, estabelece-se a percepção da necessidade de novos estudos para apreendermos como tem se dado a implementação da Reforma de 2017 e da BNCC/EM (2018) nos estados brasileiros, considerando-se a heterogeneidade dos desafios educacionais. Por fim, demarcamos, ainda, a intenção de aprofundar os estudos no que se refere à área de conhecimento da História para buscar compreender o espaço dispensado à disciplina na BNCC/EM (2018) e as concepções teórico-metodológicas orientadoras da formação nessa área de conhecimento, elemento formativo que consideramos de extrema importância.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Carolina; MOTTA, Vânia Cardoso. **A mídia e a produção do consenso em torno das políticas educacionais**: o caso do novo Ensino Médio. *Revista De Políticas Públicas*, v. 26, n. 1, p. 46-61, jul. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretária de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 18 nov. 1930, Seção 1, p. 20883.
- BRASIL. Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931. Crêa o Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 15 abr. 1931, seção 1, p. 5799.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 1º maio 1931, seção 1, p. 6945.
- BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 18 abr. 1997, seção 1, p. 7760.
- BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 13 fev. 1932, seção 1, p. 2625.
- BRASIL. Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 9 abr. 1932, seção 1, p. 6666.
- BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jul. 2004, seção 1, p. 18.
- BRASIL. Decreto Presidencial nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 26 set. 1909, seção 1, p. 6975.
- BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Rio de Janeiro, RJ, 10 abr. 1942, seção 1, p. 5798.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 dez. 2016, seção 1, p. 2.
- BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 de dez. 2004, seção 1, p. 6.
- BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e

Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 dez. 2008, seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 out. 2009, seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 05 abr. 2013, seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, seção 1, p. 1. Edição Extra.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Ano CLIV, n. 35, Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, DF, 27 dez. 1961, seção 1, p. 11429.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 nov. 1968, seção 1, p. 10369.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, seção 1, p. 6377.

BRASIL. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 out. 1982, seção 1, p. 19539.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996, seção 1, p. 27833.

BRASIL. Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 set. 2016, seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15/2018, aprovado em 4 de dezembro de 2018. Instituição da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM) e orientação aos sistemas de ensino e às instituições e redes escolares para sua implementação, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino, nos termos do Art. 211 da Constituição Federal e Art. 8º da Lei nº 9.394/1996 (LDB). **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 dez. 2018, p. 33.

BRASIL. Projeto de Lei nº 6840, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 26 ago. 2022.

COSSETIN, Márcia. As políticas educacionais no Brasil e o movimento todos pela educação: parcerias público-privadas e as intencionalidades para a educação infantil. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2017/2017%20-%20Marcia%20Cossetin.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2022.

COSSETIN, Márcia; GREGOL, Vanessa Patrícia de Fátima; PIENIAK, Jacsiane. As políticas educacionais para o ensino médio: os caminhos para formação dos jovens. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2., 2017, Cascavel, **Anais eletrônicos [...]**. Curitiba: Kottter Editorial, 2018. p. 679-692.

CURY, Carlos Roberto Jamil; TAMBINI, Maria Ignez Saad Bedran; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa; AZZI, Sandra. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1982.

FAGUNDES, Pedro Ernesto. Da Colônia à Reforma Francisco Campos (1931): análise histórica do Ensino Secundário no Brasil. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 327-338, jul./dez. 2011.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

LEHER, Roberto. Uma etapa crucial da contrarreforma. **Le Monte Brasil Diplomatique**. 3 nov. 2016. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/uma-etapa-crucial-da-contrarreforma/>. Acesso em: 15 mai. 2022.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do Ensino Médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 19,

n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva; OLIVEIRA, Eudiane Nunes de. O Ensino Médio brasileiro e a Lei n. ° 13.415 em tempos de neoliberalismo: formação para emancipação ou formação para o mercado?. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 19, p. 108-131, 2019.

SANTOS, Franciele Soares dos; MARTINS, Suely Aparecida. Novo ensino médio: consequências e perspectivas para a formação dos jovens. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-27, 2021.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. *In*: COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 5., 2008, São Paulo, [Conferência de abertura], São Paulo: Uninove, 2008. p. 1-16. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2013/11/saviani-historia-da-historia-da-educacao-no-brasil-um-balanco-previo-e-necessario.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Política Educacional no Brasil após a Ditadura Militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 2, p. 291-304, abr./jun. 2018.