

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação Stricto sensu em Educação

Filipe Veziante Lembi de Carvalho

**O NOVO ENSINO MÉDIO:
uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do
currículo**

Belo Horizonte
2021

Filipe Veziene Lembi de Carvalho

O NOVO ENSINO MÉDIO:

uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi.

Área de concentração: Educação escolar e profissão docente

Belo Horizonte

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

C331n Carvalho, Filipe Veziane Lembi de
O novo Ensino Médio: uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo / Filipe Veziane Lembi de Carvalho. Belo Horizonte, 2021.
135 f. : il.

Orientador: Teodoro Adriano Costa Zanardi
Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. 2. Organizações internacionais. 3. Base Nacional Comum Curricular. 4. Ensino médio. 5. Currículos - Internacionalização. 6. Educação e Estado. 7. Teoria crítica. I. Zanardi, Teodoro Adriano Costa II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37.014

Filipe Veziane Lembi de Carvalho

**O NOVO ENSINO MÉDIO:
uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do
currículo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação escolar e profissão docente

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi - PUC Minas (Orientador)

Prof. Dr. Juares da Silva Thiesen - UFSC (Banca Examinadora)

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury - PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 19 de agosto de 2021.

AGRADECIMENTOS

A vida é uma grande jornada repleta por desafios que nos levam a buscar, constantemente, a superação. Durante o longo caminho temos a felicidade de conviver com pessoas que estendem as mãos para nos apoiar, ajudar, incentivar. Ser grato é um ato de reconhecimento da importância do outro em nossas vidas.

Primeiramente, a Deus pela força, saúde e inspiração em todos os momentos de minha vida e, particularmente, nessa trajetória de estudos.

Aos meus pais, irmão, esposa e filho que, mesmo com gestos simples, cotidianos, por vezes discretos e sem a dimensão da grandeza e importância, me ajudaram a manter a coragem, determinação e força de vontade para continuar em busca do objetivo.

Aos professores e amigos que me acompanharam nessa jornada.

Ao meu orientador Teodoro Zanardi pelas ricas contribuições e orientações.

A CAPES pelo apoio financeiro.

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. (FREIRE, 2019b).

RESUMO

As inquietações que motivaram a pesquisa sobre o novo Ensino Médio partem do interesse em compreender as mudanças curriculares propostas, seus pressupostos, suas relações com o contexto global, e como elas se relacionam com a prática educativa em um cenário plural e complexo como é o campo educativo brasileiro. O tema central é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio aprovada em 2017, e sua relação com as políticas internacionais de currículo. O estudo desse tema tem como objetivo desvelar os interesses e propósitos envolvidos na mais recente reforma direcionada à etapa concluinte da educação básica brasileira. A presente Dissertação está inserida na Linha de Pesquisa *Conhecimento, currículo e tecnologia*, do Mestrado em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Para o desenvolvimento do trabalho utilizou-se de pesquisa bibliográfica qualitativa e de análise documental, buscando elucidar o texto normativo à luz de um referencial teórico e conceitual que permita o avançar de um olhar crítico construtivo. A pesquisa traz como conclusões que a BNCC para o Ensino Médio se insere em um contexto de políticas educacionais para o currículo marcadas pela forte influência de organizações internacionais, sobretudo a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em um movimento globalizador e economicista que enfraquece a percepção de uma educação voltada para a formação humana e integral do sujeito em sua perspectiva regional e transformadora de sua realidade. Todavia, também, em nossas considerações finais, destacamos a importância de um entendimento dinâmico acerca do campo educativo, fundado na compreensão deste como um cenário em disputa. Destarte, está nas mãos dos sujeitos envolvidos diretamente com a área da educação, especialmente com o currículo, entendido como um dos seus elementos nucleares, o fazer transformador capaz de ressignificar o que está prescrito.

Palavras-chave: BNCC. Ensino Médio. Teoria crítica. Internacionalização do currículo.

ABSTRACT

The concerns that motivated the research on the new High School stem from the interest in understanding the proposed curricular changes, their assumptions, their relationships with the global context, and how they relate to educational practice in a plural and complex scenario such as the field. Brazilian education. The central theme is the Secondary Education Base Nacional Comum Curricular (BNCC) approved in 2017, and its relationship with international curriculum policies. The study of this theme aims to reveal the interests and purposes involved in the most recent reform aimed at the final stage of Brazilian basic education. This dissertation is part of the Knowledge, Curriculum and Technology Research Line of the Master in Education at the Pontifical Catholic University of Minas Gerais. For the development of the work, qualitative bibliographic research and documental analysis were used, seeking to elucidate the normative text in the light of a theoretical and conceptual framework that allows the advance of a constructive critical look. The research brings as conclusions that the BNCC for High School is inserted in a context of educational policies for the curriculum marked by the strong influence of international organizations, especially the OECD (Organization for Economic Cooperation and Development), in a globalizing and economic movement which weakens the perception of an education aimed at the human and integral formation of the subject in its regional perspective and transforming its reality. However, in our final considerations, we also highlight the importance of a dynamic understanding of the educational field, based on the understanding of this as a disputed scenario. Thus, it is in the hands of the subjects directly involved with the area of education, especially with the curriculum, understood as one of its core elements, the transforming action capable of giving new meaning to what is prescribed.

Keywords: BNCC. High school. Critical theory. Internationalization of the curriculum.

LITA DE TABELAS

Tabela 1 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização entre 1900 e 1970.	26
Tabela 2 - Evolução do crescimento populacional e escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, de 1920 a 1970	26
Tabela 3 - Evolução da matrícula no Ensino Médio	34

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - As Leis Orgânicas do Ensino	28
Quadro 2 - Justificativa da reforma do Ensino Médio.....	83
Quadro 3 - Implementação da reforma	84

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 - Organização estrutural do sistema educacional.....	41
Esquema 2 – Competências Gerais da Educação Básica	88

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Percentual de matrículas na Educação Básica segundo dependência administrativa - Brasil - 2019.....	70
Gráfico 2 - Percentual de matrículas no Ensino segundo Dependência Administrativa (Rede Privada separada em Conveniada e não Conveniada com a Rede Pública) - Brasil - 2015 a 2019.	71
Gráfico 3 - Taxa de desocupação, por idade, 1º trimestre 2012 - 4º trimestre 2020 .	72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Censo da Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CFE	Conselho Federal de Educação
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
CRFB/1988	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DIT	Divisão Internacional do Trabalho
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
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
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNE	Plano Nacional de Educação
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agency for International Development
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Objetivo geral.....	18
1.2	Objetivos específicos.....	18
2	UM RECORTE HISTÓRICO ACERCA DO ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO REPUBLICANO BRASILEIRO	21
2.1	Urbanização, industrialização e o Ensino Médio no Brasil.....	21
2.2	As Reformas Capanema	27
2.3	Do fim da Era Vargas à aprovação da LDB de 1961	31
2.3.1	<i>A questão curricular na Lei 4.024 de 1961</i>	<i>35</i>
2.4	A educação durante a Ditadura Civil-Militar.....	38
2.4.1	<i>A reforma do Ensino Médio</i>	<i>40</i>
2.5	A educação após a redemocratização.....	43
2.5.1	<i>Os anos de 1990 e a nova LDB.....</i>	<i>46</i>
2.5.2	<i>Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)</i>	<i>49</i>
3	CURRÍCULO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA.....	54
3.1	Apontamentos para uma abordagem problematizadora de currículo	54
3.1.1	<i>Para pensar sobre currículo de uma forma transformadora: aportes de uma teoria crítica</i>	<i>56</i>
3.2	Particularidades do Ensino Médio em um contexto de disputas.....	69
4	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO ...	75
4.1	Prescrições e currículo.....	75
4.2	Discussões sobre a BNCC em âmbito acadêmico: um levantamento de estudos sobre a BNCC do Ensino Médio	77
4.3	A Reforma do Ensino Médio e a Medida Provisória nº 746.....	80
4.4	Os objetivos para o Novo Ensino Médio externados pela BNCC.....	84
4.5	A organização e estruturação do Ensino Médio, segundo a BNCC.....	87
5	A BNCC DO ENSINO MÉDIO E O CONTEXTO DE UMA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO	92
5.1	A BNCC do Ensino Médio como reflexo de uma internacionalização do currículo	92
5.2	Neoliberalismo como referência ideológica da internacionalização curricular	95
5.3	A internacionalização do currículo sob a ótica da OCDE.....	99
5.4	Flexibilização e avaliação como ferramentas para a reelaboração do Ensino Médio	110
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
	REFERÊNCIAS.....	127

1 INTRODUÇÃO

O campo da educação, de uma forma geral, suscita diversos debates, envolvendo as concepções e objetivos para a sociedade e o seu desenvolvimento. Longe das decisões consensuais fáceis, destaca-se o Ensino Médio. Etapa concludente da educação básica, e posicionado no período de transição entre o jovem e a fase adulta, o Ensino Médio se projeta como uma interface poderosa entre o sujeito e o ambiente a sua volta.

A ideia de ambiente, aqui apresentada, não se refere a um espaço estático, pronto para ser modelado, mas sim, uma cena dinâmica, que interage com o sujeito, e que pode interferir em sua trajetória, do mesmo modo que pode sofrer a intervenção. O sujeito, por sua vez, capta, por meio da sua história, dos seus sentidos e da razão, as impressões acerca do ambiente, tanto nas esferas políticas, sociais, econômicas e culturais. Tais impressões promoverão uma leitura de mundo que será interpretada e compreendida a depender dos referenciais construídos por cada um. As trajetórias que partirão dessa percepção e compreensão de mundo estão intimamente ligadas ao repertório construído ao longo da formação do sujeito, e esta, por sua vez, passa pela educação, não somente no âmbito escolar, mas também por esse espaço que encontra uma posição privilegiada dentro dos percursos formativos dos sujeitos, dada a sua investidura social e propósito de existir. Logo, a proposta educadora presente nos documentos normativos, na concepção institucional, no processo de formação docente e na construção de propostas curriculares, exercerá importante influência na apreensão da realidade por meio da formação escolar.

Por essas razões, e outras mais, a educação, e em especial o Ensino Médio, é um campo de disputa que envolve concepções diversas. A educação enquanto ação, pode ser um instrumento que promove a transformação, ou a reafirmação do contexto social. Portanto há uma grande atenção para os principais marcos norteadores da etapa conclusiva da educação. Dentre esses marcos norteadores está o currículo. Miguel Arroyo González (2013) apresenta uma síntese explicativa do porquê devemos ter uma especial atenção aos currículos escolares:

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado,

inovado, ressignificado. (ARROYO, 2013, p. 13).

As pesquisas sobre currículos têm avançado nas últimas décadas para além das questões meramente técnicas. Entendendo a educação como um campo poderoso de transformação ou manutenção dos mecanismos sociais, o interesse por analisar o quê se ensina e para qual propósito, tem aumentado.

Partindo de uma perspectiva crítica, os conflitos vividos na sociedade não podem ser considerados externos ao ambiente educativo. A disputa pelo conhecimento, englobando as novas tecnologias; as ressignificações das identidades individuais e coletivas; a identidade do próprio trabalho docente; a justificação e condução de uma política de dominação e, por outro lado, a resistência dos dominados; são partes fundantes dessas disputadas (ARROYO, 2013). Portanto, são conflitos que emergem em meio às principais questões referentes ao direito de todos a uma cidadania plena e consciente.

Para Demerval Saviani (2012), o que está no centro do debate político-educacional são os reflexos das lutas de classes vividas na sociedade. Ao abordar as concepções tradicional e crítica acerca da educação, aponta para uma síntese dessa disputa que, segundo ele, reflete nas políticas educacionais, entre elas, na elaboração dos currículos. Para os defensores de uma pedagogia tradicional, a sociedade é harmoniosa tendendo à integração dos seus membros, e a educação tem o papel de corrigir possíveis distorções, ou seja, colabora para a conformação social.

Assim, o currículo, dentro da perspectiva tradicional tem, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005), a intencionalidade de manter o conjunto de valores dominantes em uma sociedade. O discurso tradicional projeta-se no aspecto técnico do currículo, sobre como transmitir e reproduzir aquele conhecimento ou conteúdo que, por ser considerado consolidado, verdadeiro e um valor formador para o indivíduo adequar-se à sociedade, é inquestionável.

Já para os adeptos de uma pedagogia crítica, como Paulo Freire, a sociedade é marcada, essencialmente, pela divisão de classes antagônicas. A educação seria, então, uma área de disputas entre opressores e oprimidos, onde os primeiros buscam a reprodução do sistema dominante e, os segundos, devem propor uma nova pedagogia, que o autor nomeia de pedagogia do oprimido, em que o sujeito é parte do processo, e não apenas o seu receptor. (FREIRE, 2019b).

Dessa maneira, o pensamento crítico se manifesta nos debates e discursos acerca das teorias curriculares de forma a propor a construção de um currículo questionador das verdades dadas, ou seja, preestabelecidas e não debatidas democraticamente, que investigue o porquê de determinados valores estarem presentes e outros não, e quais os propósitos dessa seleção. Na visão crítica o exercício de escolha, inerente à ação constitutiva de um currículo escolar, é um ato de poder, e possui uma intencionalidade que deve ser observada, indagada e criticada, com o intuito de desvelar os sujeitos e seus objetivos. (SILVA, 2005).

Michael Apple (2006), abalizado autor curricularista, discorre sobre a relação de conhecimento e poder, em sua conhecida obra *Ideologia e currículo*. O autor demonstra o quanto educação e economia, conhecimento e poder tornaram-se relações cada vez mais estruturais e, portanto, merecedora de uma profunda atenção por parte dos pesquisadores da área da educação comprometidos com um olhar crítico e vigilante em prol de uma educação emancipadora.

Conforme o exposto, não se deve entender as discussões acerca dos currículos escolares como simples debates sobre métodos, tempo de aula ou avaliações. O debate curricular é um debate que está inserido nas pautas sociais, políticas, econômicas e culturais. Ainda, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2005):

[...] as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. (SILVA, 2005, p. 17).

Dentro desse apontamento, a teoria crítica de currículo permite entender o currículo para além da esfera escolar. Ultrapassa, também, as fronteiras nacionais, pois a luta de classes que se faz presente entre aqueles que buscam a manutenção do status quo, e aqueles que desejam transformar o currículo em um espaço e meio de transformação social, é uma luta comum em um contexto global. (SILVA, 2005).

Nesse cenário mais amplo estão inseridas as novas propostas que visam reorganizar a educação básica no Brasil. De forma mais específica, a presente pesquisa aborda a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. A Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017b), que trata da reforma do Ensino Médio, apresentou novos caminhos para os anos finais da educação básica brasileira, que pretendem estar cada vez mais alinhados com políticas internacionais orientadas por

organizações como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial (BM).

Ações externas norteadoras de processos educacionais não é uma novidade, sobretudo em países que tem sua história marcada por uma trajetória colonial. O que se destaca nas últimas décadas é o alcance transnacional dessa influência. Não é apenas por nossa conjuntura interna que vivemos uma acirrada disputa territorial na área da educação. Atualmente, constata-se uma significativa influência de organizações internacionais no desenvolvimento de políticas educacionais, no Brasil, e em vários outros países. Isso não significa dizer que, em outros momentos, isso não ocorresse. No entanto, a atuação de organizações estrangeiras no campo da educação tem alcançado uma expressiva capacidade influenciadora, partindo de princípios e paradigmas alheios às reais necessidades e demandas sociais regionais e locais. Como bem destacou o professor Miguel Arroyo (2013):

Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um currículo não só nacional, mas internacional, único, avaliado em parâmetros únicos. (ARROYO, 2013, p. 13).

O fenômeno da internacionalização do currículo ocorre justamente por intermédio dessas e outras organizações, que promovem ações que mobilizam a educação, em diferentes países e realidades histórico-sociais, para servirem como instrumento de um determinado tipo e conceito de desenvolvimento econômico. O propósito de desvelar as relações, princípios e intencionalidades, ocultos por um discurso tecnicista que se apresenta como desinteressado, neutro e universal nos move, no corrente trabalho, para um olhar crítico acerca da Lei 13.415/17, que instituiu a BNCC para o Ensino Médio.

Com finalidade introdutória, uma breve apresentação de alguns dos principais pontos da BNCC nos serve para apontar por onde passam os questionamentos iniciais do presente trabalho.

A Lei n. 13.415/2017 organiza o Ensino Médio em duas partes, totalizando uma carga horária de, ao menos, 3.000 horas, sendo 60% (1.800 horas) o máximo a ser destinado para uma BNCC do Ensino Médio, e os 40% restantes destinados

para a parte diversificada do currículo. Os percursos curriculares diversificados serão divididos por áreas de conhecimento: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017b).

Segundo o discurso oficial, enquanto a parte comum objetiva garantir o aprimoramento, de forma única, de disciplinas, agora mensuradas no documento como *componentes curriculares*, e de habilidades e competências básicas. A parte flexível visa atender as especificidades das regiões e dos estudantes (KUENZER, 2017, p. 334).

Tal organização curricular estruturada em parte comum e parte diversificada, essa última a cargo das redes e instituições educacionais, que levariam em conta as realidades locais para a sua elaboração, já não representaria uma diferenciação hierarquizada entre os saberes? É viável haver essa diferenciação e, ao mesmo tempo, uma valorização equânime dos conhecimentos escolarizados? Para um currículo norteado pelo ensino e aprendizagem de habilidades e competências qual é a concepção de educação em sua finalidade formativa? Esse movimento reformista é algo específico da realidade brasileira, ou dialoga com um contexto mais amplo?

O debate sobre um novo currículo formado por uma base nacional comum tem em consideração um momento de reflexão acerca das crises existentes em nossa sociedade, pois muitas das mudanças propostas para o Ensino Médio são justificadas por essas crises.

Não podemos olhar para as disputas em torno do currículo escolar e deixarmos de lado a chamada crise da educação. E, por consequência, não devemos aderir acriticamente ao discurso da crise educacional sem trazer a percepção de que há uma crise econômica permanente. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 76).

A cautela destacada pelos autores nos aponta a necessidade de olhar para um contexto maior. Identificar os sujeitos envolvidos no processo e suas intencionalidades, descortinar os discursos oficiais em busca de uma compreensão mais ampla dos desafios que nos cercam.

A análise crítica desenvolvida tem como ponto de partida questionamentos acerca da realidade que se pretende analisar. O presente trabalho se inicia a partir de um olhar crítico e reflexivo acerca do objeto em debate, a BNCC do Ensino

Médio, de forma problematizadora. Qual o objetivo de se ter uma Base Nacional Comum Curricular, sobretudo, no formato apresentado pela Lei 13.415/17? Estamos caminhando para um novo Ensino Médio capaz de promover as mudanças indispensáveis para um desenvolvimento transformador? Qual a relação entre a BNCC do Ensino Médio e o contexto global de reformas educacionais?

Com base nos questionamentos e problematizações apresentadas, definimos o conjunto de objetivos da pesquisa da seguinte maneira:

1.1 Objetivo geral

Analisar criticamente a nova proposta de organização curricular para o Ensino Médio, seus pressupostos e suas relações com políticas de internacionalização do currículo.

1.2 Objetivos específicos

- a) contextualizar histórica e politicamente a trajetória do Ensino Médio no período republicano brasileiro;
- b) analisar a proposta de reforma do Ensino Médio presente na Lei 13.415/2017, e seus elementos constitutivos, à luz de uma perspectiva crítica de currículo;
- c) compreender a reforma do Ensino Médio a partir de suas relações com políticas educacionais internacionais.

Para o cumprimento dos objetivos apresentados, o trabalho teve como base metodológica uma pesquisa qualitativa bibliográfica, em livros e artigos disponibilizados em bases de dados confiáveis, que fornecessem um aporte teórico crítico para a análise do objetivo.

Buscou-se em Tomaz Tadeu da Silva (2005) e Alice Casimiro Lopes (2011) as principais referências conceituais para a concepção de currículo, que permitisse um entendimento para além de uma visão restrita à ideia de seleção de conteúdos a serem ensinados em sala de aula.

No que diz respeito a uma fundamentação teórica sob a luz de uma perspectiva crítica de currículo, buscou-se como referências principais Michael Apple (2013a, 2013b, 2006, 2020), Paulo Freire (2019a, 2019b) e Miguel Arroyo (2013).

Tais autores fornecem um repertório conceitual crítico que supera o simples apontamento de problemas sistêmicos, e alcança uma relação propositiva frente ao objeto em estudo. Essa perspectiva é fundamental para o presente trabalho, pois entendemos o campo da educação como um cenário envolto por sujeitos diversos, cada qual em luta pelos seus objetivos. Sendo assim, a análise crítica acerca da BNCC do Ensino Médio, aqui desenvolvida, não tem como propósito o encaminhamento de um olhar definitivo e fatalista acerca do objeto, e sim, formar um contributo para a sua análise e uma reflexão para o campo educativo, com vistas para uma ação transformadora. Em outras palavras, consideramos importante promover uma discussão que se sustente na defesa de que é possível promover a mudança ainda que em um cenário adverso, e no desejo de promover essa mudança com vistas para a emancipação dos sujeitos diante de tais adversidades. Assim, a crítica que se desenvolve no corrente trabalho, acerca da BNCC do Ensino Médio, não tem como objetivo fornecer algum tipo de análise definitiva sobre o objeto, ao contrário, visa estabelecer um diálogo, a partir das fontes analisadas, colabore para a busca de caminhos e alternativas para a elaboração de um processo de ensino e aprendizagem mais significativos para os estudantes e para a sociedade.

Para além das pesquisas bibliográficas, o corrente trabalho promove um estudo de determinadas fontes documentais fundamentais na busca dos objetivos propostos, em destaque a Medida Provisória n. 746/2016 (BRASIL, 2016) e a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017a), que tratam da implementação da BNCC do Ensino Médio, e algumas publicações da OCDE sobre educação.

O trabalho é organizado em 6 capítulos, sendo o primeiro dedicado à introdução do trabalho.

O segundo capítulo tem como propósito retomar o histórico dos debates, concepções e reformas do Ensino Médio a partir de um cenário de aceleração da industrialização e urbanização do país, tendo como marco temporal que define o início desse recorte as reformas educacionais do Estado Novo varguista. Infere-se por meio desse resgate histórico a recorrência do discurso da crise como forma de legitimar as reformas propostas ao longo do período e a constante força da esfera econômica no campo educativo.

O terceiro capítulo é dedicado à fundamentação teórica do trabalho quando, então, apresentamos de forma mais detalhada os principais marcos teóricos e

conceituais que nortearam a pesquisa, dentro da perspectiva crítica. O capítulo se estrutura a partir de uma análise que visa descortinar as intencionalidades de propostas curriculares que se baseiam no discurso da neutralidade e que usam de estratégias como a seletividade para direcionar o campo educativo em proveito de determinados grupos e interesses. Em seguida, com base em conceitos como educação democrática e educação libertadora, delinea-se os pilares do que se projeto como uma ação transformadora em prol da emancipação do homem. A emancipação como resultado de uma ação autônoma e consciente pode ser entendida como uma síntese poderosa daquilo que se espera de uma formação integral do homem, que vê o processo educativo para além de um pragmatismo tecnicista. Essa perspectiva crítica entrará em debate com as preposições encontradas nas análises documentais.

No quarto capítulo discutimos a BNCC do Ensino Médio de forma específica. É neste capítulo que discutimos os princípios presentes na base, com o objetivo de desvelar pressupostos e princípios que norteiam o documento. Busca-se uma reflexão acerca do que se propõe, enquanto discurso oficial, e aquilo que está proposto na reforma, de forma a demonstrar certas contradições e intenções, implícitas e explícitas, nos conceitos e medidas apresentadas.

O quinto capítulo discute as relações estruturais entre a BNCC do Ensino Médio e uma agenda economicista proveniente de uma orientação internacional para políticas curriculares. É nesse capítulo que aprofundamos o olhar sobre o referencial neoliberal para as políticas educacionais, e o fortalecimento da internacionalização das propostas de reorganização curricular. Entre as organizações promotoras dessas reformas transnacionais direcionamos nosso olhar para a OCDE, por entender que sua crescente influência na organização dessas políticas educacionais, de forma específica no Brasil, constitui um elemento importante para os estudos no campo de pesquisa de currículo.

Por fim, o sexto capítulo é reservado para as considerações finais do presente trabalho, de forma a retomar as indagações e objetivos propostos não de forma definitiva, mas com um caráter reflexivo que objetiva contribuir com o debate acerca do tema.

2 UM RECORTE HISTÓRICO ACERCA DO ENSINO MÉDIO NO CENÁRIO REPUBLICANO BRASILEIRO

Desde o início da formação da América Portuguesa, instalou-se no país uma cultura colonizadora, que estabeleceu as primeiras marcas para uma sociedade extremamente desigual, onde uns poucos detinham o poder político e os meios econômicos, enquanto os demais eram explorados. Essa cultura constituiu uma sociedade vertical, e as ações educadoras seguiram essa lógica. Porém, para fins de análise neste trabalho, toma-se a década de 1930 como ponto de partida para o levantamento histórico da construção do Ensino Médio no Brasil. Esse recorte se justifica pelo objetivo de debater o desenvolvimento das políticas curriculares, para os anos finais da educação básica, tendo em vista o cenário urbano e industrial, que se desenvolve em ritmo mais acentuado a partir de então, e que promove a hegemonia dos interesses capitalistas contemporâneos na educação, proporcionando uma reflexão com maior proximidade em relação ao objeto da pesquisa.

Com a finalidade de organizar a análise, no presente trabalho, o período entre 1930 e os anos foi dividido em quatro partes: 1930-1945; 1946-1964; 1964-1985 e 1985 até os dias atuais. Essa divisão tem como critério aspectos econômicos e políticos que predominaram na conjuntura nacional e, conseqüentemente, interferiram nas políticas educacionais.

2.1 Urbanização, industrialização e o Ensino Médio no Brasil

O contexto brasileiro da década de 1930 foi muito intenso no campo político. A chegada de Vargas ao poder, em 1930, articulada através de um golpe de forças estaduais contra os legalistas do Rio de Janeiro, não ocorreu de forma negociada como outros grandes eventos da política nacional. Muitos foram os focos de resistência, combates e mortes. O fim da Primeira República chegava junto com sua maior crise econômica, impulsionada pelo declínio da economia capitalista mundial após a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929. (BUENO, 2012, p. 336).

A crise do liberalismo atingia, em escala global, tanto a economia quanto a política. Movimentos nacionalistas, defensores de um papel mais incisivo do Estado cresciam. No Brasil, uma conjuntura complexa de fatores, que iam desde a crise do

modelo político e econômico da Primeira República, até os movimentos nacionalistas e modernistas, colaboraram para o fortalecimento da figura autoritária de Getúlio Vargas. A década de 1930 passou por um processo de industrialização e urbanização, fomentador de novas demandas, também, para a área da educação que, por sua vez, estará ligada à lógica econômica dominante e, ao mesmo tempo, uma política autoritária. Como observado por Lília Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Starling (2015), havia muito autoritarismo na gênese do Brasil moderno¹.

O Brasil moderno dos anos 1930 nasce sob um forte autoritarismo que trazia em seu discurso oficial o nacionalismo como elemento aglutinador em torno desse novo projeto. Com vistas para a industrialização e urbanização, elementos fundamentais da concepção de modernidade levados a diante, a educação deveria ser adaptada, pois ela passaria a responder a uma nova demanda frente a esse cenário. As finalidades da educação passam, segundo Otaíza de Oliveira Romanelli (2014), por essa resposta diante dos desejos, sobretudo de ordem econômica, da sociedade.

“[...] a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, já que o sistema econômico pode ou não criar uma demanda de recursos humanos que devem ser preparados pela escola.” (ROMANELLI, 2014, p. 14).

Segundo a autora, essa nova demanda, relacionada ao cenário urbano e industrial tem como ênfase:

As mudanças introduzidas nas relações de produção e, sobretudo, a concentração cada vez mais ampla de população em centros urbanos tornaram imperiosa a necessidade de se eliminar o analfabetismo e dar um mínimo de qualificação para o trabalho a um máximo de pessoas. (ROMANELLI, 2014, p. 62).

A concepção de trabalho referida, diz respeito ao trabalho produtivo intrínseco ao modelo capitalista, ou seja, uma concepção de trabalho atrelada à dualidade de classes, à alienação do trabalhador frente ao seu fazer laboral, culminando em um propósito meramente associado a subsistência. Portanto, a questão de maior relevância nesse contexto seria um crescimento da área educacional de forma

¹ Parte do título do capítulo 14 do livro *Brasil: uma biografia*. Neste capítulo, as autoras demonstram como a política varguista pautou-se por um forte autoritarismo que buscava composições, anteriormente vistas como improváveis, para se manter no poder e sustentar seu Estado autoritário. As políticas econômicas, assim como as demais, encontravam-se na esteira dessa premissa. (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

quantitativa e elementar, focada na alfabetização e instrumentalização apenas para suprir a demanda de mão de obra para as indústrias e, também, ampliação do mercado consumidor, uma vez que a instrução básica também favorece o consumo de determinados produtos manufaturados.

No que diz respeito a educação, o país ainda amargava uma tradição elitista de escolarização, com origens profundas que remontam ao período colonial e que não foi superada pelo advento da República. (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 51). Destaca-se, então, além da referida tradição elitista, duas premissas fundamentais para compreender o cenário dos anos 1930 que marcaram as reformas promovidas em diversos campos, incluindo o da educação: uma ruptura de base política em dimensão nacional, e uma nova configuração econômica, essa bem mais ampla, mas que afeta fortemente os tradicionais pilares econômicos brasileiros. Soma-se a esses fatores um outro, também de alcance mundial, que diz respeito ao avanço das tensões políticas protagonizadas por modelos totalitários em ascensão. Como apontado anteriormente, não é possível analisar a esfera educacional desassociada das questões estruturais da sociedade. As forças políticas e econômicas, e suas respectivas configurações ideológicas, se dispuseram ao confronto dentro de diversos campos, entre eles, o educacional.

Com relação ao embate ideológico na área da educação, Paulo Ghiraldelli Junior (2009) afirma que:

A investigação histórica da década de 1930 nos traz quatro grandes campos de ideias a respeito da educação. Tais conjuntos de ideias indicavam o que se deveria e o que não se deveria fazer com a educação brasileira, segundo os grupos mais ativos da época, tanto do ponto de vista político quanto do ponto de vista intelectual. Denomino esses quatro projetos da seguinte forma: ideário liberal, ideário católico, ideário integralista e ideário comunista. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 35-36).

Entretanto, com os embates políticos da época e o avançar das prerrogativas autoritárias do governo getulista, algumas correntes de pensamento perderam força no espectro oficial. Tanto integralistas, quanto os comunistas, cada um ao seu tempo e ao seu modo, foram combatidos por Vargas. No campo educacional, prevaleceu a disputa entre liberais e católicos. Por liberais, entende-se um conjunto de proposições alicerçadas na promoção de uma escola de Estado pública, gratuita, obrigatória e laica para todos. Já os defensores de uma visão educacional conservadora, defendiam o ensino religioso como matéria obrigatória nos currículos

das escolas públicas e dos subsídios financeiros governamentais para a manutenção das escolas confessionais. (FERREIRA JÚNIOR, 2010).

Para além das disputas entre liberais e católicos conservadores, o elemento de ordem econômica foi preponderante, promovendo encontros de interesses entre os dois grupos. Se no campo político-ideológico havia diferenças mais perceptíveis, assim como nos respectivos projetos de sociedade em uma concepção mais ampla, no campo econômico-social prevalecia a defesa da manutenção de uma estrutura social que garantisse, para um determinado grupo, sua hegemonia.

A economia brasileira, dependente do capitalismo internacional, consolidou-se mantendo a tendência de concentração de renda, prestígio social e poder em determinados estratos sociais e regiões do país de importância estratégica para o centro hegemônico dominante, conservando uma grande parcela da população nacional historicamente excluída de participação na ordem econômica, política e social. (NASCIMENTO, 2007, p. 79).

As reformas da educação básica foram conduzidas em meio a essa estrutura reprodutivista, caracterizada por uma orientação dualista de formação. Uma educação, de caráter propedêutico para as elites, e uma educação formadora para o trabalho, na concepção do sistema capitalista, para uma parcela das classes mais pobres, contribuindo com a formação de mão de obra para a crescente indústria e com um mercado consumidor urbano.

Essa teoria (escola dualista) foi elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'École Capitaliste em France* (1971). Chamo de teoria da escola dualista", porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em que pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais do que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado. (SAVIANI, 2012, p. 24).

A relação entre as mudanças econômicas e sociais em curso no país, com a questão da escolaridade, pode ser percebida com a análise dos dados apresentados nas Tabelas 1 e 2, a seguir.

Tabela 1 - Indicadores demográficos e econômicos e taxa de alfabetização entre 1900 e 1970.

Especificação	1900	1920	1940	1950	1960	1970
População total	17.438.434	30.635.605	41.236.315	51.944.397	70.119.071	94.501.554
Densidade demográfica	2,06	6,62	4,88	6,14	8,39	11,18
Renda per capita em dólares	55	90	180	-	236	-
% da população urbana	10	16	31	36	46	56
% de analfabetos (de 15 anos e mais)	65,3	69,9	56,2	50,0	39,5	33,1

Fonte: (ROMANELLI, 2014, p. 66).

Tabela 2 - Evolução do crescimento populacional e escolarização no Brasil, da população de 5 a 19 anos, de 1920 a 1970

Anos	População de 5 a 19 anos	Matrícula no primário	Matrícula no médio	Total de matrícula	Taxa de escolarização	Crescimento da população	Crescimento da matrícula
1920	12.703.077	1.033.421	109.281	1.142.702	8,99	100	100
1940	15.530.819	3.068.269	260.202	3.328.471	21,43	122,26	291,28
1950	18.826.409	4.366.792	477.434	4.924.226	26,15	148,20	430,92
1960	25.877.611	7.458.002	1.177.427	8.635.429	33,37	203,71	755,70
1970	35.170.643	13.906.484	4.989.776	18.896.260	53,72	276,86	1.653,64

Fonte: (ROMANELLI, 2014, p. 68).

Infere-se, por meio dos dados apresentados, que o rápido crescimento populacional, de forma concentrada nos espaços urbanos, funcionou com um impulsionador da escolarização. Como pode ser visto na Tabela 1, acima, ao longo das décadas analisadas, a população aumentou em níveis consideráveis e, ainda, concentrou-se nas áreas urbanas de forma sempre crescente. A população em idade escolar ingressou, em maior quantidade, em todos os níveis da educação básica. Esse fator não pode ser associado ao simples crescimento da população. Como pode ser observado, na Tabela 2, acima, a taxa de crescimento das matrículas supera a taxa de crescimento da população em todas as décadas

analisadas. Há, nesse sentido, dois fatores a serem considerados: o rápido aumento das matrículas escolares devido à existência de um enorme contingente populacional que vivia às margens da educação formal, e outro que se deve às novas demandas de uma sociedade urbana e industrial, onde a educação passa a ser um caminho para a ascensão econômica individual.

2.2 As Reformas Capanema

Durante a chamada Era Vargas, fases contraditórias se sucederam na política até que, em 1937, com a instauração do Estado Novo, sua política autoritária e sua concepção de sociedade se estabeleceram de forma mais duradoura.

Para o campo da educação, a Constituição de 1937 (BRASIL, [1945]) forneceu o marco ideológico dominante: o reforço do modelo dualista e excludente de educação.

A Carta de 1937 não estava interessada em determinar ao Estado tarefas para fornecer à população uma educação geral por meio de uma rede de ensino público e gratuito. A intenção da Carta de 1937 era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos por meio do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam ter como destino as escolas profissionais. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 65).

Com referencial na Constituição de 1937, a partir de 1942, através das Leis Orgânicas do Ensino, propostas pelo Ministro Gustavo Capanema, e conhecidas em seu conjunto como *Reforma Capanema*, foi organizada uma nova reforma do ensino básico. Com vistas ao atendimento das demandas econômicas provenientes de um cenário urbano-industrial, e de forma a manter a divisão estrutural da sociedade, a Reforma Capanema organizou, de um lado, a educação propedêutica e, de outro, a educação técnica-profissionalizante.

Trata-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do Ministro Capanema. (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

As Leis Orgânicas de Ensino trataram da estrutura do ensino básico priorizando as questões ligadas à progressão do estudante; a organização curricular

e serial; e a proposição de um sistema educacional que atendesse as novas demandas econômicas, não só no que diz respeito à formação de uma mão de obra qualificada, mas, também, para promover o desenvolvimento de um setor operário disciplinado e preparado, enquanto mão de obra, para assumir as tarefas nos pisos fabris. Coube ao Ministro da Educação, o mineiro Gustavo Capanema, essa tarefa, que foi implementada, de forma fracionada, pelos seguintes decretos (Quadro 1):

Quadro 1 - As Leis Orgânicas do Ensino

Datas	Decretos
22/01/1942	Decreto-lei nº 4.048: criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
30/01/1942	Decreto-lei nº 4.073: Lei Orgânica do Ensino Industrial
09/04/1942	Decreto-lei nº 4.244: Lei Orgânica do Ensino Secundário
28/12/1943	Decreto-lei nº 6.141: Lei Orgânica do Ensino Comercial
02/01/1946	Decreto-lei nº 8.529: Lei Orgânica do Ensino Primário
02/01/1946	Decreto-lei nº 8.530: Lei Orgânica do Ensino Normal
10/01/1946	Decreto-lei nº 8.621: Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
20/08/1946	Decreto-lei nº 9.613: Lei Orgânica do Ensino Agrícola

Fonte: (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 73).

O ensino técnico era dividido em áreas industrial, comercial e agrícola. Havia ainda o normal, destinado à formação de professoras para a educação primária. Para o ensino profissionalizante, a progressão para o ensino superior ficava restrita à áreas que fossem do mesmo ramo da formação técnica obtida. O normal também tinha uma progressão restrita, podendo o estudante cursar a Faculdade de Filosofia. A ampla oferta acadêmica ficava destinada aos estudantes provenientes do secundário, onde a educação propedêutica se destinava às elites que conduziram a nação. A concepção desse sistema foi de encontro a uma estrutura vertical de sociedade sob a tutela do Estado, prerrogativa que também pode ser vista em outros segmentos da sociedade, como o setor sindical e trabalhista. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

A análise do Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que trata da Lei orgânica do ensino industrial, permite inferir sob quais paradigmas sociais, políticos

e econômicos a lei foi concebida. O art. 1º da lei aponta que o público-alvo são os trabalhadores industriais que deveriam ser qualificados em nível escolar de segundo grau. Já o art. 3º, demonstra claramente quais os objetivos do ensino técnico proposto: atender, sobremaneira, as necessidades das indústrias e empresas e os interesses da nação “promovendo continuamente a mobilização de eficientes construtores de sua economia e cultura.” (BRASIL, [1946]) O termo “construtores” aqui utilizado remete à ideia do trabalho manual, ou seja, aquele que de fato será responsável pela execução das obras e trabalhos mais árduos provenientes das demandas macroeconômicas, e não no sentido participativo, como construtores de ideias e participantes de debates e elaboração de projetos. Fica nítida a separação de papéis sociais de uma educação dualista.

Ao explicitar os objetivos da Lei em atender às necessidades da indústria e os propósitos do Estado, o então governo direciona o ensino profissionalizante para a sua finalidade maior: o projeto modernizador e nacionalista em andamento. Caberia ao grupo social inserido nessa modalidade de ensino a composição dos quadros socioeconômicos a serem conduzidos pela elite condutora. A própria organização do currículo, e sua específica formação, fica a cargo do setor industrial, que planejará o ensino conforme suas necessidades. O estudante e futuro trabalhador seria então modelado segundo a lógica de mercado, e essa, estaria sob os auspícios de um Estado forte e centralizador.

Já o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, trata da lei orgânica do Ensino Secundário. A referida Lei Orgânica, apresenta um quadro curricular definido pelo próprio governo. As disciplinas ofertadas são, nitidamente, voltadas para uma formação mais ampla e propedêutica, e isso fica claro, também, no primeiro capítulo do Decreto-Lei, que trata das finalidades do Ensino Secundário.

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, [1957]).

A única subdivisão, nesse segmento, ficou no entendimento de um currículo mais voltado para as humanidades, caso do currículo clássico, e um mais voltado para as ciências naturais, caso do científico. Porém, ambos permitem a livre

progressão para o ensino superior tratando-se, pois, de uma formação volta para as classes sociais mais privilegiadas. Os estudantes dessa modalidade, em sua grande maioria, se destinariam à cargos mais elevados da administração pública ou privada.

Ao pré-estabelecer quem teria acesso os diferentes níveis educacionais, a Reforma Capanema conduziu uma verticalização social que dificultava a livre ascensão por meio da educação. Apesar de um discurso que faz referência a uma modernidade, as reformas promoveram, na prática, um certo determinismo social por meio do sistema escolar. A escola se estabelece, como afirmou Dermeval Saviani (2007), como uma instituição reprodutivista de um processo que separa a formação intelectual da formação para o trabalho manual. Consagrou-se, assim, um modelo pouco transformador em termos sociais. Suas inovações restringem-se ao tratamento mais esquematizado e pragmático na busca por uma educação que caminhasse de forma concomitante às propostas econômicas engendradas pelo governo varguista.

No que tange ao sistema de progressão das diferentes modalidades de ensino, a falta de liberdade de escolha do estudante fica explícita, pois a continuidade dos estudos está atrelada ao percurso realizado na educação básica. Assim, a livre opção de cursos, no ensino superior, estava disponível apenas para aqueles que concluíram o Ensino Secundário. Para quem realizou o Normal, a opção disponível no Ensino Superior seria a faculdade de Filosofia. Já para aqueles que cursaram o Ensino Industrial, o caminho a frente seria o Ensino Superior Técnico. O ensino Comercial e o Agrícola não possuíam previsão de continuidade em nível superior. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 69).

Fica clara, por meio da análise da progressão esperada para cada percurso formativo, a divisão da educação em distintos objetivos, reafirmando o contexto classista da educação. Se por um lado apresentou um potencial para atender uma demanda individual por uma diplomação que impulsionasse o acesso ao mercado de trabalho, por parte das classes menos favorecidas, por outro, negou-se o propósito de reestruturar as bases da sociedade contribuindo, então, como uma contínua reprodução das divisões e desigualdades existentes no cenário socioeconômico brasileiro.

O sistema escolar, também conhecido como ensino oficial, não conseguiu cobrir todas as necessidades econômicas que se apresentavam. Com um ensino profissionalizante de longa duração, era difícil para aqueles que necessitavam de

uma rápida entrada no mercado de trabalho se dedicarem exclusivamente à escola. Da mesma forma, a crescente indústria necessitava de uma rápida oferta de mão de obra especializada, sobretudo, devido ao contexto de guerra que acometia o cenário internacional na primeira metade da década de 1940, e que impulsionou a política de substituição de importações. Nesse contexto, foram criados, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), pelo Decreto-lei 4.048, de 1942 (BRASIL, [2019]), integrados a Confederação Nacional das Indústrias (CNI), e em 1946 pelo Decreto-Lei nº 8.621, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), ligado a Confederação Nacional do Comércio (CNC) compondo, o que Otaíza de Oliveira Romanelli chama de “ensino paralelo”. (ROMANELLI, 2014).

Desse modo, o acentuado interesse por uma educação associada ao mercado, e suas urgentes necessidades se evidencia. A economia, de certa forma, ditava o ritmo e a direção das reformas associada, de forma clara, com os interesses das classes dirigentes.

Aí está o significado da criação e da manutenção do sistema paralelo do ensino, ao lado de um sistema oficial. A manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este às camadas médias e altas e criando o “derivativo” para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do “sistema” (paralelo), se estas lhes fossem acessíveis.” (ROMANELLI, 2014, p. 174).

Os estigmas sociais associados à opção de escola ditavam a conformação do status adquirido por meio da educação. Desse modo, a escola se integrava ao projeto social e econômico estabelecido.

2.3 Do fim da Era Vargas à aprovação da LDB de 1961

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024 aprovada em 1961 (BRASIL, [1996]), percorreu um longo caminho. Apresentada ao Congresso Nacional em 1948, a primeira LDB encontrou suporte no texto constitucional de 1946, que substituiu a Constituição que vigorou durante o Estado Novo Vargas até 1945. A Constituição de 1946 (BRASIL, [1966]), por sua vez, estava atrelada à nova conjuntura política do país, fator determinante para uma série de mudanças. Com a chegada do Marechal Enrico Gaspar Dutra, eleito democraticamente após a saída

de Vargas do poder, e em meio ao contexto da incipiente Guerra Fria, o Brasil tomou logo o seu partido: Dutra adotou uma política de alinhamento incondicional aos Estados Unidos da América (EUA), tanto para o cenário interno, quanto para o externo. Nesse contexto, a democracia e o liberalismo eram as referências, ainda que, ao se tratar dos inimigos do bloco capitalista, o governo adotava uma postura autoritária. (SCHWARCZ; STARLING, 2015, p. 397).

Apesar das ressalvas, o texto da Carta de 1946 traz consigo princípios liberais e democráticos em uma perspectiva própria do seu tempo, quando direitos e garantas individuais são acompanhados pela atuação do Estado em sua tutela e para sua efetivação. (ROMANELLI, 2014, p. 176).

A Constituição de 1946 destina o Capítulo II do Título VI, intitulado *Da Educação e da Cultura*, composto pelos arts. 166 ao 175, para tratar da educação. Fora desse capítulo, ainda temos o art. 5º, que na letra d), prevê a criação de diretrizes e bases da educação nacional, e o art. 132º que estabelece como pré-requisito para o exercício do direito ao voto ser alfabetizado. (BRASIL, [1966]).

Nos arts. 166 e seguintes, apresentam uma organização inicial da questão da educação. Em síntese, a concepção apresentada perpassa por um conceito de centralização das decisões nas mãos da União, enquanto a execução fica distribuída para Estados e Municípios, permitindo também, a atuação da iniciativa privada conforme as leis em vigor. Fica definido a porcentagem correspondente aos entes da Federação, no que diz respeito ao repasse de verbas para a educação, assim como a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a gratuidade da escola pública em vários níveis.

Já o art. 132º traz o veto ao direito ao voto para aqueles que não forem alfabetizados. Distingue-se, então, a educação para além dos direitos sociais e da acessibilidade ao mercado de trabalho. A mínima instrução torna-se um critério para a participação no processo eleitoral, ou seja, condiciona-se parte importante do direito político do cidadão ao acesso mínimo à educação. Desse modo, o Estado se vê ainda mais envolvido com as tratativas acerca da educação, envolto a necessidade de uma resposta, ao menos no que tange uma educação instrumental e primária.

Por fim, o art. 5º atribui ao Estado o dever de organizar as diretrizes e bases da educação. É justamente esse o art. que ampara a organização da LDB/1961.

O longo trajeto pelo qual passou a Lei n. 4.024/1961 (BRASIL, [1966]), é um

reflexo das divergências em torno dos direcionamentos que seriam dados para a educação. As disputas que ocorrem em torno da LDB são próprias de um território onde princípios importantes para a educação serão definidos.

É possível considerar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a sua legislação complementar como fontes primárias de análise, levando-se em conta que a palavra “bases” subentende o currículo, de onde se a expressão que dá nome ao preceito legal máximo do sistema educacional brasileiro fosse escrita de uma forma explícita para livrá-la de supostas ambiguidades ter-se-ia: Lei das Diretrizes Legais e Bases Curriculares da Educação Nacional. (MARCHELLI, 2014, p. 1482).

O caráter regulamentador da LDB, frente ao propósito de complementar a Constituição no que diz respeito à educação, dá a ela um posicionamento estratégico. Portanto, os distintos grupos buscaram realizar seus respectivos projetos para a educação por meio da LDB. Compreende-se, então, o complexo caminho até se encontrar o arranjo capaz de acomodar os distintos interesses que tem como ponto positivo o envolvimento de um contingente maior de pessoas e o amplo debate acerca da educação. (ROMANELLI, 2014). As principais desavenças acerca da LDB podem ser assim resumidas:

O período de formulação da LDB/1961 e sua tramitação política deu-se entre os anos de 1947 e 1961 à sombra de um exasperado conflito de interesses envolvendo por um lado os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo mote era a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. (MARCHELLI, 2014, p. 1485).

A questão da centralização ou descentralização constituiu a primeira fase dos grandes debates envolvendo a LDB. Após um longo período de autoritarismo e centralização, na política brasileira, o conceito de uma educação descentralizada encontrava resistências entre a classe política para além da posição pessoal do então Deputado Federal Gustavo Capanema, um dos responsáveis pelo arquivamento inicial do projeto, em 1948. Por fim, a questão persiste em uma perspectiva mais específica. Para além da centralização normativa e administrativa, o ponto principal de divergência, sobretudo a partir do substitutivo de Carlos Lacerda de 1958, passou a se referir ao tratamento que seria dado para a educação pública e privada. Com base em uma argumentação sustentada, principalmente, na salvaguarda da “liberdade de ensino” e do “direito da família sobre a educação dos

filhos”, o Deputado Carlos Lacerda faz uma forte defesa em nome da participação do setor privado na educação. (ROMANELLI, 2014, p. 180).

Nota-se, então, que o discurso privatista e liberal, vinculado à interesses de mercado, é uma pauta antiga. Se tradicionalmente a defesa de uma educação privada era conduzida pelo viés predominantemente conservador, de uma educação privada religiosa, passou a ser, nesse contexto, um interesse compartilhado tanto por instituições privadas e leigas, quanto pelas confessionais. Esses dois grupos se uniram para defender o interesse em comum frente ao crescimento (Tabela 3) das escolas públicas no país. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009).

Tabela 3 - Evolução da matrícula no Ensino Médio

Anos	Ensino particular	Ensino público	Total	Índices do ensino particular	Índices do ensino público
1959	703.014	373.187	1.076.201	100	100
1961	856.806	451.238	1.308.044	121	120
1963	1.025.051	694.538	1.719.589	145	186
1965	1.121.158	1.033.272	2.154.430	159	276
1967	1.343.401	1.465.567	2.808.968	191	392

(ROMANELLI, 2014, p. 184).

Os dados apresentados na Tabela 3, acima referem-se ao ensino secundário. O forte crescimento das matrículas no setor público explica a preocupação do setor privado naquele momento. Era importante, para os setores privatistas resguardar o espaço já conquistado e, ainda, buscar caminhos que promovessem o seu crescimento. Para tal, o substitutivo Lacerda pretendia reforçar o papel das escolas privadas e ajustar a participação do poder público para um espaço complementar. Outra reivindicação era que o poder público tratasse o setor privado com igualdade em relação ao setor público, no que diz respeito à questão financeira, apoiando o ensino privado com recursos e estabelecendo parcerias. (GHIRALDELLI, 2009, p. 86).

Diante da pressão do grupo privatista, organizou-se uma ampla frente, tendo a Universidade de São Paulo (USP) como centro, e composta por nomes

importantes como Florestan Fernandes e Anísio Teixeira, para liderar a Campanha em Defesa da Escola Pública. Esse grupo também apresentou um substitutivo para a Câmara dos Deputados com o objetivo de defender a escola pública vista e defendida como um importante instrumento de democratização do conhecimento e promovedor de cidadania. Assim, essa disputa, cada vez mais acirrada, deu o tom para os debates subsequentes. Segundo Paulo Sérgio Marchelli (2014, p. 1486), o sistema liberal populista, em vigor desde o fim da Era Vargas, foi hábil em conciliar as reivindicações dos dois grupos em questão.

Esse caráter conciliador também foi exaltado por figuras importantes da época, como Anísio Teixeira, que chamou a LDB de “meia vitória, mas vitória”, porém, também foi bastante criticada por outros, como Florestan Fernandes que a considerou “uma derrota popular”. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 83-84). Já para Otaíza de Oliveira Romanelli (2014, p. 194), a LDB de 1961, ao abrir um grande espaço para a escola privada, sendo essa, na visão da autora, a principal beneficiada com a Lei, não consegue resolver o mais importante dilema da educação brasileira, a democratização do ensino.

2.3.1 A questão curricular na Lei 4.024 de 1961

A questão curricular também é tratada pela LDB de 1961. Os arts. 8º e 9º da referida lei, institui o Conselho Federal de Educação e suas atribuições, ente elas, a regulamentação do currículo.

Art. 9º Ao Conselho Federal de Educação, além de outras atribuições conferidas por lei, compete:
e) indicar disciplinas obrigatórias para os sistemas de ensino médio (artigo 35, parágrafo 1º) e estabelecer a duração e o currículo mínimo dos cursos de ensino superior, conforme o disposto no artigo 70; [...] (BRASIL, [1996]).

No Título VII denominado *Da Educação de Grau Médio*, em seu primeiro capítulo, se encontram os artigos que complementam as definições do art. 9º, bem como a própria definição de Grau Médio, que engloba o que hoje chamamos de anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Art. 33. A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente.

Art. 34. O ensino médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário.

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas.

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de ensino médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino.

§ 2º O Conselho Federal e os conselhos estaduais, ao relacionarem as disciplinas obrigatórias, na forma do parágrafo anterior, definirão a amplitude e o desenvolvimento dos seus programas em cada ciclo.

§ 3º O currículo das duas primeiras séries do 1º ciclo será comum a todos os cursos de ensino médio no que se refere às matérias obrigatórias. (BRASIL, [1996]).

Nota-se, no que tange à questão curricular, uma alternativa que visa garantir a centralização da regulamentação escolar no âmbito federal, mas que, ao mesmo tempo, permite um espaço para a atuação de órgãos estaduais, de forma complementar, nas definições curriculares. Tal observação reforça a perspectiva de uma acomodação dos diferentes interesses envolvidos na formulação da Lei, ainda que prevaleça o caráter centralizador.

No que se refere à definição da quantidade e de quais seriam as disciplinas obrigatórias, a LDB de 1961 promoveu, como aponta Paulo Sergio Marchelli (2014), a saída de várias disciplinas, como por exemplo, latim, grego, francês e filosofia, que passaram a depender de sua inclusão pelos Conselhos Estaduais como disciplinas optativas. (MARCHELLI, 2014). Já as disciplinas obrigatórias receberam regulamentações e recomendações do órgão federal. Chama a atenção, sobretudo, as orientações referentes à disciplina de matemática.

A educação matemática, por sua vez, estava orientada por um movimento internacional que independentemente dos conselhos locais predominou amplamente na definição dos conteúdos curriculares assumidos pelo sistema de ensino brasileiro. Financiado por organizações tais como a Unesco e a National Science Foundation (NSF-EUA) surgiu na metade do Século XX o Movimento da Matemática Moderna (MMM), que com o propósito de promover uma profunda renovação curricular propôs programas que aproximavam os conteúdos ministrados no nível superior àqueles planejados para a escola elementar. (MARCHELLI, 2014, p. 1487).

A observação feita pelo autor permite a análise que aponta para a condução das políticas educacionais relacionada à interesses de sujeitos outros, desconhecidos da maior parte da população e que, por isso mesmo, constituem

interesses estranhos às necessidades transformadoras das realidades regionais. Retoma-se, então, a constatação de uma política educacional concebida e formatada no âmbito de uma sociedade em plena trajetória de sua inserção mais expressiva no cenário urbano e industrial. Cabe enfatizar, entretanto, que essa inserção, que caminhava a passos largos, ocorre em uma perspectiva periférica, deslocada do núcleo econômico da Divisão Internacional do Trabalho (DIT)² e orientada por organismos internacionais.

Todavia, alguns pontos da Lei 4.024 são destacados como positivos por alguns estudiosos da educação. Paulo Ghiraldelli Junior aponta que, no que diz respeito a flexibilização da progressão do ensino, a partir da LDB de 1961, o estudante que concluísse uma das carreiras do ginásial, ou seja, tanto o ensino secundário, como o técnico e o de formação de professores, poderia seguir seus estudos no ensino superior sem restrições de área ou carreira. (GHIRALDELLI, 2009).

Para Carlos Roberto Jamil Cury (1998, p. 79): “pelo menos do ponto de vista legal, a equivalência foi uma vitória dos que consideravam ser o ensino técnico-profissional tão nobre e tão digno como o ensino secundário.”

Para Otaíza de Oliveira Romanelli (2014), a definição de um currículo flexível e uma certa descentralização foram os aspectos a se destacarem positivamente, ainda que a autora faça ressalvas quanto a aplicabilidade dessa prerrogativa, dentro de um texto legal que promove, em sua maior parte, a estrutura tradicional do ensino brasileiro, que deixa às margens aqueles que não possuem condições socioeconômicas adequadas. Dessa forma, a Lei deixava de obrigar o Estado a resolver o principal problema pelo qual a sociedade brasileira passava, no que diz respeito a educação. Ao deixar de ser inclusiva, democrática e transformadora, a Lei nº 4.024 contribuiu para a reprodução de uma sociedade desigual. Este aspecto é o principal alvo de críticas da autora, e essa análise pode ser tomada, como salienta a autora, a partir da leitura do art. 30 da Lei, onde o Estado reconhece como impeditivo para a obrigatoriedade do ensino a condição de pobreza da família, a falta de escolas em uma determinada região e a limitação da disponibilidade de

² A DIT diz respeito ao papel exercido por cada país no contexto econômico mundial. Cada país se especializa em uma determinada atividade ou área, cumprindo uma espécie de papel econômico em uma estrutura hierarquizada e controlada pelas principais economias mundiais que, obviamente, se beneficiam do processo. Países em desenvolvimento, como o Brasil, assumem uma posição frágil, geralmente exportadores de importantes insumos e importadores de bens acabados e de maior valor agregado. (PEREIRA, 2010)

matrículas, ao invés de se comprometer com a resolução dessas questões.

Por fim, a LDB de 1961 organizou o sistema educacional da seguinte forma: ensino pré-primário até 7 anos composto por: escolas maternas e jardins de infância; ensino primário obrigatório a partir dos 7 anos: de quatro anos; o Grau Médio, subdividido em dois ciclos, o ginásial de quatro anos e o colegial de três anos, dividido em ensino secundário, ensino técnico (industrial, agrícola, comercial e de formação de professores) e o ensino superior. (BRASIL, [1996]).

2.4 A educação durante a Ditadura Civil-Militar

O Regime Militar instalado no Brasil no ano de 1964 tem como principal marca o autoritarismo. Com o argumento de combater a ameaça comunista no país, e no contexto da Guerra Fria, civis e militares reorganizaram a política nacional. Como salienta Manoel Nelito Matheus Nascimento (2007), para buscar apoio e legitimidade junto à população, o governo esforçou-se em promover um forte crescimento econômico e uma série de reformas institucionais que incluíam a educação.

Nesse cenário, era importante para o governo fortalecer os vínculos com o capital internacional, posicionando o país de forma alinhada aos interesses hegemônicos. Essas premissas estabeleceram os fundamentos sobre os quais se firmaram as políticas educacionais no período.

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho. (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Para Amarílio Ferreira Júnior (2010) estava em andamento a revolução burguesa no Brasil, que se iniciara em 1930, e buscava consolidar o modelo urbano-industrial, em um país periférico no contexto econômico mundial, estruturado de forma tecnicista.

No que diz respeito aos direcionamentos dados à política educacional, em consonância com as prerrogativas supracitadas, o governo militar, por meio do Ministério da Educação e Cultura, estabeleceu, entre 1964 e 1968, vários acordos

com a Agency for International Development (USAID) / Ministério da Educação e Cultura (MEC), formando os denominados acordos MEC-USAID. Tais acordos promoviam uma assistência técnica e cooperação financeira da agência americana para a organização do sistema educacional brasileiro. Em síntese, a assistência técnica promovida pela agência americana objetivava orientar as políticas educacionais brasileiras para uma adequação frente ao modelo de desenvolvimento econômico almejado. (ROMANELLI, 2014, p. 202).

Os acordos celebrados pelo governo militar demonstram, ao menos, três aspectos de grande importância. O primeiro deles, é o comprometimento do governo brasileiro com uma agenda educacional voltada para uma concepção economicista e tecnicista da educação, em que o objetivo principal é associar o processo de ensino e aprendizagem às demandas de mercado. Em segundo, a forte influência externa sobre a organização da educação brasileira, de tal maneira que o estabelecimento dos objetivos e prioridades eram concebidos de fora para dentro, sem um diálogo real com a sociedade brasileira. Por fim, o terceiro aspecto, aponta mais uma vez, que a estrutura educacional não se ocupou do principal debate que aflige a sociedade brasileira, ou seja, a desigualdade social estruturada.

Paulo Ghiraldelli Junior (2009), ao analisar trechos da palestra intitulada *Educação e desenvolvimento econômico*, proferida pelo então Ministro do Planejamento Roberto Campos, em 1968, destaca a forma explícita pela qual o Ministro se expressa ao tratar da necessidade de submeter a educação às demandas do mercado, e o entendimento de que o jovem deveria se ocupar com atividades mais exigentes no ensino superior, para que não se desviasse rumo a uma aventura de engajamento político (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009, p. 100).

Com esse mesmo entendimento, Amarílio Ferreira Júnior (2010) salientou:

Na esteira desse processo de modernização capitalista pela via autoritária, o regime militar implementou as reformas educacionais de 1968, a Lei no 5.540 que reformou a universidade, e a de 1971, a Lei no 5.692 que estabeleceu o sistema nacional de 1o e 2o graus. Ambas tinham como objetivo criar uma ligação orgânica entre o aumento da eficiência produtiva do trabalho e a modernização autoritária das relações capitalistas de produção. Ou seja, a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática com o objetivo de viabilizar o slogan “Brasil Grande Potência”. (FERREIRA, JÚNIOR, 2010, p. 98).

Infere-se que, mesmo após sucessivas reformas, a educação continua a ser concebida como uma ferramenta pertencente à estrutura social dominante. A qualificação para o mercado permite o atendimento dos interesses dos grupos econômicos hegemônicos, enquanto, para as classes menos favorecidas, constitui um meio para obter o emprego e o sustento sem, contudo, promover as mudanças necessárias para a formação de uma sociedade mais justa e menos desigual.

2.4.1 A reforma do Ensino Médio

A Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), tinha como uma de suas principais propostas transformar o secundário³ em uma etapa conclusiva para os estudos, de forma a promover o estudante, ao término dos seus estudos nessa etapa, a direta inserção no mercado de trabalho. Dessa forma, dois objetivos poderiam ser alcançados simultaneamente: em primeiro lugar, pretendia-se formar mão de obra mais rapidamente para o setor produtivo, seguindo a concepção de uma educação atrelada às necessidades do mercado; em segundo lugar, buscava aliviar a pressão gerada por um aumento da demanda em relação ao acesso ao Ensino Superior. (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

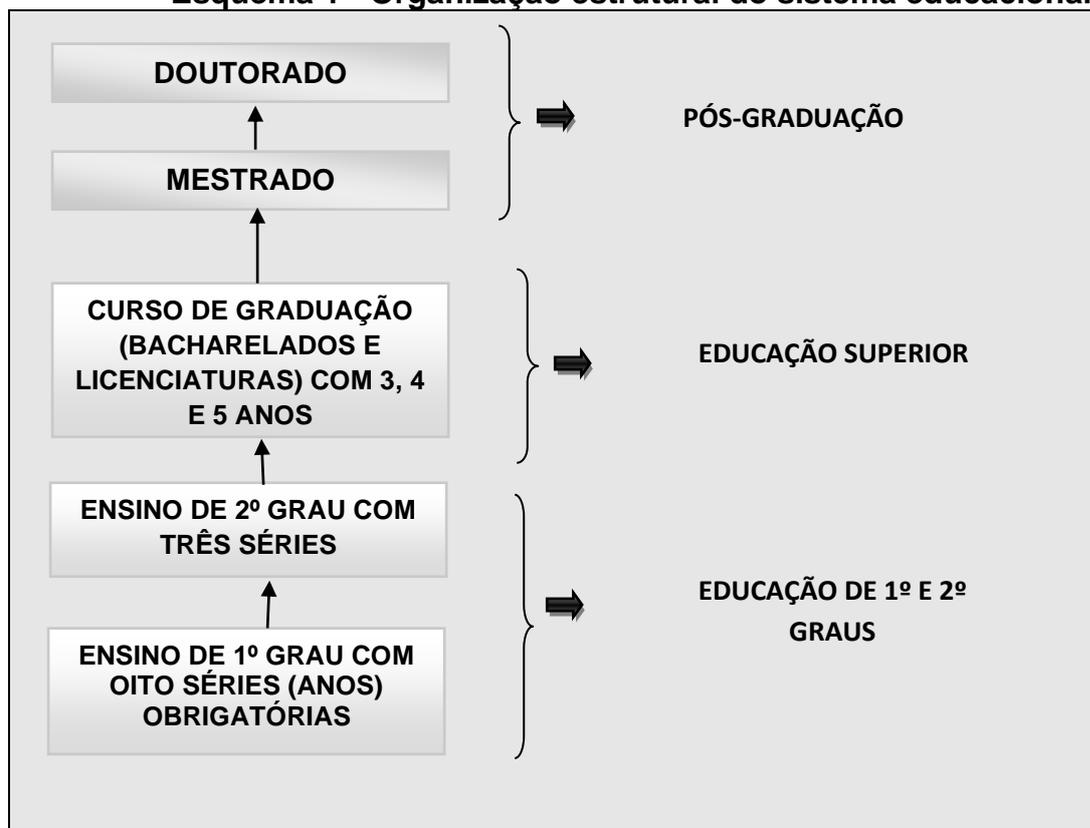
Constata-se um movimento contínuo rumo à valorização do aspecto mercadológico dentro da educação, como se essa concepção fosse portadora de uma resposta tanto para o setor produtivo, quanto para a sociedade em geral. Como efeito e como propósito, ocorre uma desvalorização do caráter humanístico da educação, como salientou Carlos Roberto Jamil Cury (1998):

O secundário, agora denominado 2º grau, tornou-se a partir de então profissionalizante de modo universal e compulsório para todo o país. Passou-se, cartorialmente, de uma tendência mais humanística, ora mais cientificista para uma profissionalização impositiva de três ou quatro anos. Do ponto de vista geral, a função profissionalização tornou-se mandatória. (CURY, 1998, p. 79).

No que diz respeito a organização estrutural do sistema educacional, o Regime Militar esquematizou da seguinte maneira (Esquema 1):

³ Secundário era a denominação dada aos anos finais da educação básica, que posteriormente passou a ser chamado de 2º grau e que, atualmente, corresponde ao Ensino Médio.

Esquema 1 - Organização estrutural do sistema educacional



Fonte: Adaptado de (FERREIRA JÚNIOR, 2010, p. 99).

A Lei traz em sua estrutura alguns princípios que buscava implementar. Ao reunir o curso primário e o ginásial no 1º grau de 8 anos de duração, o governo eliminou um ponto de seletividade que havia, pois para a progressão dos estudantes para o ginásio havia os chamados *Exames de Admissão*. Ao eliminar essa barreira, que impedia muitos de progredir, a Lei favorecia o objetivo de garantir uma progressão mínima, ponto chave para promover requisitos básicos para a capacitação para o mundo do trabalho. Outro aspecto importante é a universalização do caráter profissionalizante do Ensino de 2º grau, o que, em princípio, poderia romper com o dualismo existente até então. (ROMANELLI, 2014, p. 248).

A estrutura constituída fundamenta-se no propósito maior de assegurar a relação entre a finalidade educativa e a formação para o trabalho.

O ensino de 1º grau, além da formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o de 2º grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional. (ROMANELLI, 2014, p.248).

Outro aspecto importante a se destacar, é a organização curricular, prevista pelo art. 4º da Lei nº 5.692 de 1971, e que prevê uma parte comum, definida pelo Conselho Federal de Educação (CFE), e outra diversificada, definida pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acordo com o inciso anterior. (BRASIL, 1971).

Essa organização curricular objetivava atender dois princípios caros ao regime: de um lado, com o núcleo comum, a continuidade e progressão do estudante, do outro, com a parte diversificada e alinhada com a formação profissional, o caráter de terminalidade de cada grau do ensino, que poderia conferir ao estudante uma mínima preparação para o trabalho. Evidencia-se a perspectiva preparatória para o trabalho conferida à educação, sobretudo no 2º grau que, com a universalização da profissionalização, buscava atender os setores econômicos e evitar uma super demanda pelo ensino superior.

Entretanto, a proposta de um Ensino Médio profissionalizante, de forma universal, como propunha a Lei nº 5.692/71, não era compatível com a realidade educacional do país. Segundo Carlos Roberto Jamil Cury (1998):

Ao ignorar os condicionantes do processo produtivo e ao ignorar a própria estratificação social e sua segmentação de classe, a lei nem atendeu a sua letra, antes favorecendo mesmo o seu mascaramento, e nem foi um dique à demanda por ensino superior de vez que o setor privado desse nível conheceu uma expansão jamais vista. Além disso, a lei pecava na base, por exigir, cartorialmente, o que o sistema não tinha: uma geração de docentes competentes para as novas funções e uma infraestrutura capaz de propiciar a necessária experimentação e aplicabilidade exigidas por um ensino dessa natureza. (CURY, 1998, p. 79).

A questão estrutural emerge, então, como um grande desafio. Se a expansão quantitativa das matrículas, tanto na escola pública, quanto na privada, pode ser constatada no decorrer dos anos (ver Quadro 5, citado anteriormente), a questão qualitativa se impõe como um grande debate por fazer.

Manoel Nelito Matheus Nascimento (2007) também aponta para as limitações da Lei nº 5.692/71. Segundo o autor, o governo se viu em uma complicada situação por não conseguir efetivar sua proposta. Assim, foram editados alguns Pareceres, como o Parecer nº 45/72 e o Parecer 76/75 a fim de reinterpretar e ressignificar o texto da Lei nº 5.692/71, até que por meio da Lei nº 7044/82, a ideia de uma profissionalização universalizada foi encerrada. (NASCIMENTO, 2007).

Permanece, para a nova fase da República que se aproxima, os grandes desafios da educação, desde a promoção de sua democratização e alcance, a superação da sua dualidade social, até o aprimoramento de sua capacidade de formação cidadã e transformadora.

2.5 A educação após a redemocratização

Os anos de 1980 trazem marcas importantes para a área da educação brasileira. A redemocratização pela qual passava o país, consagrada com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/1988), inaugurou um novo capítulo para a cidadania brasileira por meio da positivação de direitos civis, políticos e sociais, o que lhe trouxe a alcunha de “Constituição Cidadã”. (BRASIL, [2020]).

Em um contexto mais amplo, com a Guerra Fria caminhando para o seu fim, a globalização e o neoliberalismo, entraram em um ritmo acelerado. A relação entre neoliberalismo e educação será tratada, de forma mais específica, mais adiante. Entretanto, é importante salientar, para fins de prosseguimento na retomada histórica do Ensino Médio, que uma agenda internacional para a educação, notadamente influenciada por princípios do neoliberalismo, se constituiu em uma grande força com uma atuação incisiva na educação, imprimindo uma visão mercadológica e tecnicista, e pensando a educação como um serviço e não como um direito social. (FACEIRA; SOUZA, 2017).

Um importante momento de estabelecimento de rumos para a agenda internacional para a educação ocorreu em 1990, com a Conferência de Educação

Para Todos, em Jomtien, Tailândia, organizada pela UNESCO. Na Conferência, buscou-se realizar um diagnóstico do contexto educacional em escala global. A partir de então, a UNESCO e seus associados, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial, promoveram diretrizes e metas para a educação, a serem desenvolvidas até o ano 2000, envolvendo a expansão das escolas, combate ao analfabetismo, entre outras. Países como o Brasil, México, Índia e Indonésia, receberam especial atenção, devido as grandes populações e aos índices de desigualdades que alcançam a educação. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2009). As metas, assim como a concepção de educação e suas finalidades, definidas na Conferência de Jomtien, influenciaram as regulamentações referentes à educação brasileira na década subsequente.

Esse breve apontamento acerca da formação de uma agenda global para a educação se justifica, pois, pela crescente influência da concepção desenvolvida por esses e outros organismo internacionais. No caso específico do Brasil, concorriam, no campo da educação, uma concepção democratizadora, que vinha na esteira das transformações políticas do país, e que encontrava na CRFB/1988 o seu maior amparo, e a concepção neoliberal, que caminhava junto à agenda internacional, e que ganhava força na medida em que as organizações supranacionais cresciam em influência e alcance.

A CRFB/1988 foi uma importante conquista com vistas a assegurar a educação como um direito social, obrigatório e gratuito, para todos, em seu nível básico. Para melhor compreender esse processo, é necessário observar o que se estabeleceu a partir do art. 208 da CRFB/1988, onde se define o dever do Estado para com a educação.

O texto original trazia no inciso I, do art. supracitado, a concepção de ensino obrigatório e gratuito mesmo para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria sem, contudo, definir o que seria a idade própria. A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009) faz essa correção, deixando o texto mais claro no que diz respeito aos parâmetros nele presentes.

Outro avanço histórico, ocorrido por meio da Emenda Constitucional nº 14, de 1996 (BRASIL, 1996), que alterou o inciso II do art. 208, foi a substituição do texto que trazia a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio, pelo texto que afirma a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito. Fica clara uma mudança de paradigma em relação ao Ensino Médio, o reconhecimento

de sua importância e sua valorização como etapa de conclusão da educação básica. Tal mudança se relaciona com uma crescente preocupação para além do combate ao analfabetismo. A progressão do estudante deveria alcançar a etapa conclusiva da educação básica, pois, sem esse alcance, não seria possível atender as demandas econômicas e sociais que se apresentavam para a educação, sobretudo, a partir da década de 1990.

Por fim, outro avanço ocorrido foi a expansão da abrangência dos programas suplementares de material didático, transporte, alimentação e assistência à saúde que, com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, que alterou o inciso VII do art. 208, passaram a atender não somente o Ensino Fundamental, mas também, toda a educação básica, promovendo um acesso mais democrático para o jovem de classe menos favorecida que buscava sua formação no Ensino Médio.

Ao analisar, portanto, a concomitância de uma Constituição defensora de uma visão mais democrática para a educação, com concepções, textos e leis de caráter privatista e neoliberal, infere-se que o cenário educacional brasileiro passava por disputas em torno desses dois projetos divergentes: o democratizador, em busca da efetivação da cidadania, e que tinha na educação um pilar essencial, e o neoliberal, em que prevalecia a lógica de mercado, na qual a educação convergia para um serviço instrumentalizador. No que diz respeito ao primeiro, a luta por uma Constituição garantidora de direitos fundamentais para a educação era crucial, mesmo trazendo determinadas limitações, e sendo algumas delas revisadas por meio de Emendas, pois serviria de salvaguarda em um contexto adverso e complexo.

O direito à educação decorre, pois, de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano quanto de um contexto histórico específico. Por isso é fundamental que esse direito seja reconhecido e efetivado em uma legislação que decorra do poder soberano. (CURY, 2005, p. 21).

Decerto, apenas a letra da lei não é suficiente para a completa e efetiva garantia do direito requerido, todavia, é fundamental que haja o amparo legal, pois este consiste em uma ferramenta de luta e reivindicação fundamental. Assim, a CRFB/1988 se apresenta como um marco estruturante, e os princípios por ela estabelecidos repercutiram nos debates para a elaboração dos próximos instrumentos reguladores da educação brasileira.

2.5.1 Os anos de 1990 e a nova LDB

Uma grande expectativa se formou em torno da LDB que substituiria a anterior. Na primeira metade dos anos de 1990, diferentes projetos políticos para a educação mediram forças. De um lado, os defensores do fortalecimento da escola pública, obrigatória e de qualidade, do outro, aqueles que argumentavam favoravelmente em prol de uma expansão do setor privado na educação. As tensões e conflitos de uma sociedade extremamente desigual, marcada por abismos sociais e econômicos, mas que, ao mesmo tempo, vivia um processo de inserção no sistema global e neoliberal, deixaram marcas, também, na educação.

Segundo Donaldo Bello de Souza e Lia Ciomar Macedo de Faria (2004), a partir da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, promoveu-se uma maior autonomia para os municípios no que diz respeito à educação, em um movimento considerado uma reação diante das forças que defendiam a centralização. A tendência à descentralização ocorreu em vários países, na época, como parte de suas reformas políticas e administrativas, tendo relação com diferentes interesses, desde propostas redemocratizadoras, até projetos neoliberais e privatistas. (SOUZA; FARIA, 2004). A descentralização encontra fundamento, sobretudo, no Título IV, arts. s 8º ao 11, quando se estabelecem as obrigações da União, Estados e Municípios, além do art. 25º, e o seu parágrafo único, que trazem um texto bem abrangente no que diz respeito às responsabilidades de cada sistema de ensino, seja estadual ou municipal.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Parágrafo único. Cabe ao respectivo sistema de ensino, à vista das condições disponíveis e das características regionais e locais, estabelecer parâmetro para atendimento do disposto neste artigo (BRASIL, [2019]).

Manoel Nelito Matheus Nascimento (2007) reforça o aspecto da descentralização ao destacar que a LDB de 1996 estabelece obrigações para a União, como a obrigatoriedade e gratuidade, o que fica expresso no art. 4º da lei, mas que na prática, o Governo Federal tem deixado para os Estados esses investimentos. (NASCIMENTO, 2007). Ainda observando o art. 4º, fica clara a preocupação com a expansão da oferta do ensino, inclusive, em cursos noturnos e

para a população que já ultrapassou a idade escolar, compreendida entre os 7 e 14 anos. Esse aspecto demonstra a intenção de atuar junto à população trabalhadora, com o intuito de aumentar a escolaridade desses, visto que, cada vez mais, se exige maiores níveis de escolaridade para a entrada no mercado de trabalho.

Outro artigo da lei que merece uma especial atenção é a questão curricular. O art. 26º, em seu texto original, assim estabelece:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, [2019]).

Novamente apresenta-se a concepção de um currículo comum, e outro diversificado. O que na Lei nº 5.692 de 1971 era chamado de núcleo comum, com a LDB de 1996 passou a ser chamado de base nacional comum. No que diz respeito à parte diversificada, o art. 26º define que deve ser contemplada características regionais da sociedade, incluindo questões da economia e da clientela. Esses dois últimos elementos demonstram, mais uma vez, a ênfase dada às demandas de mercado. Entretanto, o que de fato se define são generalidades. A lei aponta as áreas que devem ser obrigatórias e, no caso de algumas disciplinas, referências gerais para seus objetivos, como se observa nos parágrafos do art. 26, em seu texto original:

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.

§ 4º O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia.

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1971).

No que diz respeito mais especificamente ao Ensino Médio, a Sessão IV da referida lei não traz maiores aprofundamentos em termos de currículos. A lei se atenta ao apontamento de alguns objetivos, novamente marcados por intenções gerais e abrangentes, sem se preocupar com definições mais específicas.

Outro ponto interessante para a análise é como os objetivos enunciados são desenvolvidos ao longo do texto da lei. O inciso segundo do art. 35, apresenta um duplo objetivo do processo formativo: a educação para o trabalho e para a prática social. Entretanto, apesar de apontados em conjunto, como se formassem uma unidade, em termos de propósito a ser perseguido para o Ensino Médio, o texto do artigo seguinte, que trata do currículo do Ensino Médio, promove enfaticamente a formação para o trabalho, enquanto a prática social e a cidadania são elementos pouco citados, o que demonstra uma atenção secundária a esses aspectos.

Por fim, o último Título da Lei, que trata Das Disposições Transitórias, institui, no seu art. 87, a Década da Educação, a contar a partir da publicação da própria lei. Fica estabelecido, também, no primeiro parágrafo desse artigo, o prazo de um ano para a criação do Plano Nacional de Educação (PNE) com as diretrizes e metas para os dez anos seguintes e em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A forma de organizar a educação segue, então, um planejamento de médio prazo, que busca apontar, ainda que em linhas gerais, os objetivos a serem trabalhados.

Retomando os apontamentos iniciais acerca das forças em disputa naquele momento, e nas demandas que interagem com a formulação das normas para a educação, Manoel Nelito Matheus Nascimento (2007) afirma:

A nova LDB não atendeu às aspirações dos educadores, alimentadas por quase duas décadas de discussões. Ela caracteriza-se por ser minimalista e por sua flexibilidade produzida para adequar-se aos padrões atuais de desregulamentação e privatização. Ela não obriga o Estado a assumir suas responsabilidades com a escola, mas não impede que este aplique seu próprio projeto político-educativo. (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

O autor, acima citado, aponta para uma importante reflexão acerca da ideia de flexibilização presente na LDB, e em outros textos normativos: a relação entre flexibilidade curricular e adaptabilidade à uma proposta privatista e desregulamentadora da educação. Em outras palavras, as políticas para a educação de base neoliberal abraçaram a ideia de um currículo flexibilizado, passando a

promovê-la nos debates por reformas educacionais.

2.5.2 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)

As disputas na área da educação encontram no campo do currículo uma centralidade. Cada vez mais as forças atuantes buscam imprimir, nos currículos, as marcas de seus projetos, concepções, ideologias e propósitos. Assim, a necessidade de demarcar esse território em disputa, normatizar e assegurar a recepção de princípios fundantes tornou-se uma tarefa primordial. Nesse contexto, as DCNEMs ocupam um papel de destaque no conjunto orientador da educação brasileira desde os anos 1990. Maria Ciavatta e Marise Ramos (2012) assim expressam, de forma objetiva, o alcance das DCNEMs:

As DCN constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente, o qual se objetiva na forma de uma resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no parecer. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 19).

As DCNEMs, Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, fazem parte do cenário de reformas para a educação dos anos 1990 em diante, quando predominaram abordagens influenciadas pelo pensamento neoliberal. As análises críticas feitas sobre as DCNEMs apontam como principais problemas:

a) a subordinação da educação ao mercado, resignificando conceitos como flexibilização, autonomia e descentralização; b) a permanência da separação entre formação geral e formação para o trabalho; c) o poder de indução relativamente limitado das diretrizes. (MOEHLECKE, 2012, p. 48).

A resignificação de conceitos e propostas fazem parte de um discurso que se apresenta, muitas vezes, com ideias sedutoras, ao incluir termos que sugerem uma visão moderna, dinâmica, voltada para o desenvolvimento do estudante de forma associada à realidade social e suas necessidades, tornando o texto atraente, em um primeiro momento, até mesmo para os de visão mais crítica e progressista. Entretanto, as análises feitas revelam outras intencionalidades. O que ocorre é uma utilização por vezes ampla, ambígua e contraditória dos termos, que direcionam as reformas para uma concepção de vida envolta na lógica de mercado em sua

investidura global, flexível e descentralizada. A proposta de um currículo baseado em habilidades e competências, como ocorre nas DCNEM, advém da área empresarial, e colaboram para o aumento da competição entre os trabalhadores, enfraquecendo seus laços enquanto classe, e atribuindo, a cada trabalhador, a responsabilidade por sua empregabilidade desconsiderando, assim as macroestruturas determinantes. (ZIBAS, 2005).

As DCNEM de 1998 também apresentam a ideia de um currículo formado por uma base nacional comum e uma parte diversificada. Em seu art. 12, o texto explicita que a preparação para o mundo do trabalho deve fazer parte da formação geral, ou seja, estar presente tanto na parte comum, quanto na diversificada. (BRASIL, 1998) Mais uma vez, as principais críticas apontam para uma identidade curricular do Ensino Médio voltada para, por um lado, como etapa para a progressão ao Ensino Superior e, do outro, como formação para o trabalho, este entendido na perspectiva produtiva de mercado. Todavia, as discussões acerca de um currículo composto por uma base nacional comum e uma parte diversificada entrou no radar dos debates desde então. A defesa de uma base comum, universalizadora mesmo em um país com tamanhos contrastes como o Brasil, encontrou cada vez mais resistência daqueles que acreditam em um currículo diverso, construído com base nas multiplicidades regionais e individuais. (MOEHLECKE, 2012).

Em 2012, Resolução nº 2, de 30 de janeiro (BRASIL, 2012), as DCNEM foram reformuladas. Em um novo cenário político, as Diretrizes Curriculares passaram por uma revisão que, em síntese, buscou o resgate de uma concepção de formação mais ampla, que ultrapassasse a mera instrumentalização mercadológica. Isso não significa dizer que a ideia de trabalho tenha desaparecido, ao contrário, ganhou relevo ao incorporar a dimensão do trabalho como princípio educativo.

“As novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio têm como fundamento a formação integral do estudante, o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico.” (BERNARDIM; SILVA, 2014, p. 30).

Márcio Luiz Bernardim e Monica Ribeiro da Silva (2014) baseiam suas afirmações principalmente no art. 5º da DCNEM de 2012, por ser nesse artigo onde importantes referências para o Ensino Médio são apresentadas. Entre outras, destacam-se:

- a) o entendimento acerca do trabalho e da pesquisa como princípios educativos;
- b) a fundamentação da educação escolar nos direitos humanos;
- c) a associação entre educação e prática social;
- d) a historicidade do conhecimento.

As DCNEM de 2012 representaram, portanto, uma importante revisão do que se havia construído nos anos de 1990 para o Ensino Médio. O entendimento de um Ensino Médio para além do mercado e dos exames para o Ensino Superior, é um importante passo para a elaboração de uma educação voltada para a formação do sujeito para a plena cidadania.

Outro aspecto que se destaca no texto das DCNEM de 2012 é a concepção de currículo expressa no art. 6º:

O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. (BRASIL, 2012).

O conceito expresso desloca o eixo norteador do currículo para os saberes e práticas sociais vivenciados e experimentados pelos estudantes, em contato com a ação educativa empreendida pelas instituições de ensino. Ao menos conceitualmente, as propostas que se apresentam no texto das diretrizes representam uma significativa mudança frente ao paradigma anterior.

As mudanças presentes no texto regulador expressam, mais uma vez, os conflitos e disputas em jogo no campo educativo. Entretanto, não significam a superação dos desafios históricos da área da educação. Refletem muito mais o constante movimento de luta por uma educação democratizante, que revigora ideias que, como dito anteriormente, ora são de fato levadas a diante, ora são ressignificadas e distorcidas, por forças opostas, e acrescidas, de forma vazia, nos textos.

A despeito dos pontuais avanços, conforme levantado neste capítulo, ao longo das últimas décadas, alguns aspectos prevaleceram no campo da educação. Como subsídio histórico para a análise da presente pesquisa, destacam-se:

- a) a educação segue um modelo dualista de sociedade: uma educação para a classe trabalhadora e outra para a classe dirigente. Tal modelo é parte de um sistema reprodutivista das desigualdades sociais existentes no país;
- b) o cenário urbano-industrial tornou-se prioritário para as políticas educacionais, sobretudo, sob a influência de um discurso privatista;
- c) a educação foi conduzida de forma vinculada aos interesses de mercado, crescendo quantitativamente com foco na instrumentalização básica do trabalhador para a tender o setor produtivo;
- d) a educação para o trabalho foi o principal marco teórico para a educação das massas. O trabalho foi entendido dentro da concepção capitalista produtiva;
- e) o neoliberalismo se estabeleceu, sobremaneira, a partir dos anos 1980, como uma força influente na área da educação, fomentando políticas para a educação em diversos países, incluindo o Brasil;
- f) o currículo se estabeleceu como um campo de disputas entre os defensores de uma visão democratizadora da educação e os defensores de uma visão elitista;
- g) a busca pela construção de um currículo com diferentes itinerários formativos, flexível e com uma base comum nacional, ocorre, ao menos, desde a década de 1940.

Destacam-se, portanto, questões que merecem atenção frente a um debate que tem como objeto os princípios que norteiam a prática educativa. A educação pode ser entendida enquanto meio para a efetiva cidadania, como um direito em si, cuja finalidade consiste em promover um determinado conhecimento do próprio homem e do seu meio, tanto na esfera do trabalho, quanto das ciências e das artes como, também, um caminho para o conhecimento dos demais direitos que compõe o quadro da cidadania. Segundo José Murilo de Carvalho (2002), a educação provou-se ser o principal fator promovedor do conhecimento dos direitos. Para o autor, quanto maior a escolaridade do sujeito, melhor é a sua percepção acerca dos direitos e maior é a probabilidade que ele venha a recorrer à justiça para fazer valer o que é devido. (CARVALHO, 2002). Essa análise reforça o protagonismo da educação na construção de um nível mais elevado de sociedade. Todavia, a análise do referido autor carece de um questionamento anterior: que tipo de educação tem o potencial de promover a efetiva cidadania? Qual educação temos e qual educação

queremos? Ao tomar a ideia de uma educação transformadora, apresenta-se a tarefa de uma análise crítica da realidade educativa, e a consequente elaboração dos contrapontos necessários.

Com vistas ao contexto descrito, e com as DCNEM de 2012 em vigor, foi promulgada a Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que estabelece a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, e que constitui o objeto central da presente pesquisa, a ser tratada especificamente mais adiante. Todavia, faz-se necessário antepor uma abordagem teórica.

3 CURRÍCULO: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Entre os vários instrumentos norteadores do processo educativo, o currículo escolar ocupa um lugar de destaque, sobretudo, pelas conflituosas relações que se estabelecem em seu entorno. Isso ocorre devido a grande abrangência orientadora dos currículos escolares, sua natureza política e suas marcas sociais, culturais e econômicas. Justamente pela grandeza do seu alcance, torna-se difícil estabelecer uma única forma de definir o que é currículo, pois até mesmo essa definição é carregada dos valores e dos referenciais daquele que o define. Entretanto, cabe aqui buscar os principais referenciais teóricos, à luz de uma perspectiva crítica, para a compreensão do currículo e sua importância para, em seguida, discutir e buscar desvelar as intencionalidades da BNCC para o Ensino Médio.

Neste capítulo apresentamos, de forma problematizada, a concepção de currículo que norteia a pesquisa. O currículo como espaço em disputa, assim como as relações entre conhecimento e poder e a busca por uma educação democrática, libertadora e humanizadora, constituem o núcleo das discussões por vir. A partir dos questionamentos e reflexões que tais elementos suscitam, buscamos compreender as propostas, ideias e ações, presentes no contexto educacional, bem como seus desdobramentos nas esferas social, política, econômica e cultural. O corrente trabalho, portanto, assume um referencial crítico por entendermos que esse campo teórico oferece o melhor ensejo para analisar as mudanças propostas para o Ensino Médio, e seus significado explícitos e implícitos, pela Lei 13.415/17. (BRASIL, 2017).

3.1 Apontamentos para uma abordagem problematizadora de currículo

Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011), na obra *Teorias de currículo*, ao tratarem do conceito de currículo, apontam para os vários significados atribuídos, entre eles, currículo como: grade curricular; conjunto de ementas e os programas das disciplinas; planos de ensino dos professores; experiências vividas pelos alunos. As autoras destacam que entre todas essas tentativas de definição, há uma convergência: “a ideia de organização, prévia ou não, de experiências / situações de aprendizagem realizadas por docentes / redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo”. (LOPES; MACEDO, 2011, p.19).

Dessa forma, independente da teoria curricular impulsionadora, o currículo tem um caráter organizador do conhecimento. Essa ideia de organização curricular não é nova. Desde as primeiras menções ao termo currículo, datadas do século XVII, a ideia de um percurso formativo e organizado faz parte da concepção do termo. Mas é com o início do século XX, durante o avanço da industrialização nos EUA, que os estudos sobre currículo ganharam forma, e sua conceituação e classificação ganharam uma atenção singular. (LOPES; MACEDO, 2011).

A abordagem trazida por Miguel González Arroyo (2013) em *Currículo, território em disputa*, problematiza o currículo como um território politizado, permeado por diversos interesses.

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. (ARROYO, 2013, p. 13).

O currículo pode ser entendido como um espaço, um lugar que abriga ou exclui determinados saberes e identidades. A perspectiva de currículo como um território em disputa traz à tona os sujeitos que buscam reconhecimento nesse espaço que elege o conhecimento a ser ensinado. Logo, dizer que o currículo é um território não significa dizer, de forma abstrata, que se trata de um lugar qualquer, apenas para efeito explicativo. Referir-se ao currículo como território significa dizer que é um espaço com fronteiras, com delimitações, com limites e que, portanto, será preenchido por determinados saberes, enquanto outros, ficarão de fora. Assim, o currículo se estabelece como um território legitimador de conhecimentos.

O currículo é resultado de uma seleção. As intencionalidades que atuam para definir aquilo que será ensinado nas escolas tem um propósito definido para a educação formal. Eis que surgem, então, os conflitos e disputas acerca da construção curricular. Tomaz Tadeu da Silva (2005), em seu livro *Documentos de Identidade*, salienta a importância de reflexões e indagações a esse respeito. Para o autor, o currículo modifica as pessoas que seguem por ele, pois interfere em suas identidades. Recorre a etimologia do termo “currículo”, que possui origem no latim, para descrevê-lo como um trajeto, um caminho que, ao ser desenvolvido pelo sujeito, passa a fazer parte de sua formação, se relaciona com sua trajetória pessoal, transformando o sujeito e sua identidade. (SILVA, 2005).

3.1.1 Para pensar sobre currículo de uma forma transformadora: aportes de uma teoria crítica

A partir dos apontamentos anteriores, cria-se uma referência introdutória para uma abordagem pautada em uma teoria crítica de currículo. A perspectiva crítica de currículo não é definida com base em um único corpo teórico. Várias são as linhas e bases conceituais nesse campo que, entretanto, apresentam alguns traços em comum. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) assim definem a abordagem crítica sobre currículo:

Perspectiva crítica de currículo é uma denominação genérica para um conjunto de autores, com bases teóricas bastante distintas, que se aproximam entre si pela forma como conectam o conhecimento com os interesses humanos, a hierarquia de classes e a distribuição de poder na sociedade, e a ideologia. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 76-77).

Assim, a visão crítica encontra, em suas raízes, uma postura problematizadora que se opõe à concepção tradicional de currículo, pois esta o apresenta como algo desinteressado, neutro e essencialmente técnico e científico. A teoria crítica busca desvelar suas intencionalidades, propósitos e ocultamentos. A áurea de neutralidade portadora de um suposto consenso, quieto e pacífico, sobre o que é o verdadeiro conhecimento, sobre o que deve ser ensinado nas escolas, omite intensas e variadas realidades desejosas de visibilidade, reconhecimento e valorização. O silenciamento do outro é então compreendido como uma forma de violência cultural.

A problematização acerca do currículo, suas intencionalidades e silenciamentos não é entendida como o ponto de chegada da abordagem crítica, e sim, como ponto de partida. Busca-se uma reflexão comprometida com a transformação de paradigmas sociais, com uma reformulação das relações educacionais com a própria sociedade, tendo em vista a construção de um cenário menos desigual e mais justo. Dessa forma, a concepção crítica de currículo, que norteia o presente trabalho, tem como seus pilares mais significativos os propósitos de escutar as vozes negligenciadas, de colaborar com a retirada das mordças que tentam silenciar a figura do outro, sempre inferiorizada e apresentada como não legítima, e fortalecer a luta dos menos favorecidos diante de um cenário complexo e adverso.

Michael Apple (2006), em sua conhecida obra *Ideologia e currículo*, demonstra a impossibilidade de qualquer ação educacional ser neutra e descompromissada. O autor discute a relação entre cultura e poder, e como essa relação ocorre de diversas formas, encontrando na educação um campo fértil. Segundo ele, os grupos dominantes buscam uma dominação não só econômica, mas também cultural.

O controle está investido dos princípios constitutivos, dos códigos e, especialmente, da consciência e das práticas do senso comum que atuam de maneira subjacente em nossas vidas, além de também estar investido da divisão econômica e da manipulação explícitas. (APPLE, 2006, p. 38).

Os grupos dominantes buscam o controle social em todos os níveis. Quando suas ideias e paradigmas sociais e culturais alcançam um patamar de realidade aceita pela grande maioria da sociedade, esse conjunto de ideias se torna hegemônica. O conceito de hegemonia discutido pelo autor a partir de uma tradição gramsciana é fundamental para compreender como que as escolas integram a estrutura de poder. A hegemonia seria o ponto de saturação de nossa consciência por uma ideia ou valor, ou seja, quando o indivíduo passa a tratar determinado conhecimento, prática ou interpretação como natural, inquestionável. (APPLE, 2006, p. 39).

Outro aspecto levantado por Michael Apple (2006), que contrapõe a concepção de neutralidade dos currículos, é a própria seletividade que o constitui. O conhecimento transmitido nas escolas é fruto de uma escolha interessada, em que determinados saberes são deixados de lado, enquanto outros ganham espaço nos currículos escolares. Como salienta, é um “capital cultural que vem de alguma parte, que frequentemente reflete as perspectivas e crenças de segmentos poderosos de nossa coletividade social” (APPLE, 2006, p. 42).

Portanto, o currículo como uma ferramenta interessada investida de um capital cultural, se integra a um grande aparato que visa o controle hegemônico da sociedade. A escola e o currículo contribuem para uma ampla aceitação social das condições políticas e econômicas apresentadas, levando os indivíduos ao não questionamento, à incorporação dos papéis e das regras do sistema social e a interagirem com essa estrutura de forma a buscar trilhar os caminhos propostos sem questionamentos.

Nesse contexto, a escola torna-se uma peça-chave. Enquanto instituição educativa, em consonância com o sistema dominante, ela colabora com a formação, distribuição e validação do capital cultural. No que diz respeito à formação, cabe a escola um papel significativo na seleção dos saberes e na sua legitimação. No que tange a distribuição, a escola promove uma distribuição desigual do capital cultural por meio de processos seletivos e classificatórios que colaboram com a própria estrutura estratificada da sociedade. Por fim, cabe a escola certificar a competência do estudante que por ela passou. Entre todas essas ações encontra-se o currículo como uma ferramenta nuclear. Diante desse cenário, Michael Apple (2006) problematiza as questões curriculares e defende uma reflexão crítica acerca de como o conhecimento educacional deve ser entendido para além das questões técnicas de como passar um conhecimento. O conhecimento educacional deve ser discutido em sua essência formativa, ou seja, o que torna um conhecimento legítimo em um determinado momento histórico e em determinadas instituições, e como a distribuição do capital cultural, pelas escolas, reforça os arranjos institucionais e sociais existentes. (APPLE, 2006).

Em sua análise crítica acerca da escola e do currículo, Michael Apple investiga como esse processo de dominação se desenvolve. O autor destaca como o ensino de valores culturais e econômicos, regras e rotinas e de ideias que, supostamente, são compartilhadas por todos, interagem com a própria estrutura institucional que, por sua vez, reflete as preposições das camadas dominantes. A própria progressão seletiva dos estudantes, tidos como mais capacitados, ratifica a concepção de uma sociedade desigual e estratificada. Para ele, essa condução do ensino escolar de forma alinhada aos interesses dominantes é mais bem compreendida quando se distingue o currículo explícito do currículo oculto. O primeiro contempla as concepções educacionais e os objetivos declarados, já o currículo oculto engloba as normas e valores implicitamente trabalhados nas escolas. (APPLE, 2006).

Michael Apple (2006) em seu texto *Repensando ideologia e currículo*, retoma a abordagem acerca do currículo como um espaço de disputas atrelado aos grandes conflitos da modernidade e da contemporaneidade, sobretudo, aqueles entre as classes sociais, raças, sexo e religião. Salientando o currículo como o resultado, na área da educação, das disputas políticas, sintetiza a questão com a seguinte pergunta: “o conhecimento de quem vale mais?” (APPLE, 2006, p. 50) Dessa forma,

o autor reforça a natureza política dos currículos:

As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem – uma vez que assim se reconheça – escolhas profundamente pessoais em relação ao que Marcus Raskin denomina “o bem comum”. (APPLE, 2006, p. 51-52).

A seletividade nas escolhas dos conhecimentos contemplados nos currículos, expressa na fala de Michael Apple (2006), remete à distribuição desigual de poder na sociedade. Portanto, o curriculista estadunidense aponta para a relação existente entre conhecimento e poder. O grupo que define os saberes valorizados é o grupo que detém o poder. Suas escolhas, inevitavelmente, caminham para a manutenção de sua condição de grupo dominante. Assim ocorre em contextos em que concepções educacionais reprodutivistas, em relação ao sistema social, são predominantes. Logo, os currículos refletem e aderem à ideologia do grupo que está no poder.

Entretanto, o sociólogo vai além da ideia de reprodução de ideias e valores no âmbito escolar. Para Michael Apple (2006), a escola, enquanto instituição, está inserida no sistema e, portanto, performa como produtora de um conhecimento que compõe e mantém as estruturas políticas, culturais e econômicas em vigência, na sociedade. A escola, e como elemento nuclear, o currículo, colaboram como reprodutores, formadores e distribuidores dos conhecimentos associados aos interesses daqueles que detém o poder. (APPLE, 2006).

Para Michael Apple, a questão da distribuição do conhecimento não é apenas uma consequência de uma sociedade desigual, mas parte importante da formação do capital cultural dessa mesma sociedade. Segundo o curriculista, é crucial a crítica que analisa e questiona as relações entre os conhecimentos constituídos e legitimados, com a estrutura econômica e de poder de uma sociedade, com vistas a promover uma luta pela transformação. Compreende a escola e o currículo não só como transmissores de conhecimento, mas, sobretudo, como criadores de um conhecimento interessado politicamente.

Para ele [Apple], a escola produz os sujeitos que atuam como agentes no sistema econômico e simultaneamente produz conhecimentos que atuam como capital cultural capaz de sustentar esse mesmo sistema econômico. Como capital cultural, o conhecimento está incorporado na tecnologia e na ciência necessárias ao capital econômico. Dessa forma, o currículo contribui

para a acumulação do capital cultural e do capital econômico pelas classes dominantes por contribuir para manter a divisão entre trabalho mental e trabalho manual, entre conhecimento técnico e conhecimento não técnico. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 82).

Observando a crítica de Michael Apple (2006), o currículo não é apenas um reflexo do sistema, mas parte estruturante do próprio sistema. O capital humano, formado nas escolas, em meio às divisões, conflitos e acordos, constitui-se como força que atua dentro e fora dos muros escolares, em constante tensão com as forças de resistências existentes nos diversos espaços.

O entendimento do que são relações de poder torna-se, no pensamento de Michael Apple, fundamental para avançar nas análises sobre currículos. No artigo *O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar*, a autora Marlice Nogueira (2019) com base na concepção crítica de Michael Apple, assim sintetizou a questão do poder:

Concordando com Apple, argumento que as relações de poder explicitadas ou não no espaço da escola e, também fora dele, são provocadoras tanto de desigualdades quanto de resistências. As relações de poder, certamente, não representam apenas a força hegemônica de um grupo sobre outro, mas têm um caráter tanto social quanto pessoal. Em sentido mais amplo, o poder significa o esforço e o exercício de uma pessoa ou de um grupo para convencer ou criar condições para que o convencimento de ideias, atitudes e crenças ocorra. (NOGUEIRA, 2019, p. 123).

As disputas de poder estão presentes em cada escolha, em cada elemento constitutivo, ou ausente, de um currículo, assim como na forma de abordar aqueles que se encontram contemplados. Seguindo a percepção apresentada, todas as formas de relação interpessoal são permeadas pelo exercício do poder. Pessoas, grupos ou classes sociais, disputam a criação de espaços que possam refletir seu entendimento de mundo e sociedade, com íntimas relações com suas respectivas vivências, culturas, história e interesses. Assim, o poder não deve ser visto apenas pela lógica da dominação do mais forte, mas também, pelo caminho da resistência dos oprimidos. Em outra passagem do seu texto, Marlice Nogueira (2019) destaca, como elemento importante do pensamento de Michael Apple, a resistência dos sujeitos envolvidos.

A hegemonia não surge espontaneamente, ao contrário, ela deve, para se manter, ser constantemente (re) elaborada em instâncias sociais, como a família, a escola e o trabalho. Na obra *Educação e Poder*, publicada em

1989, Apple se concentra na análise dos processos de convencimento ideológico que se dão por meio das interações pedagógicas e curriculares que acontecem e se desenvolvem no cotidiano das escolas. No cotidiano escolar pode-se observar, e até mesmo sentir, os efeitos dos mecanismos de convencimento ideológico e dos jogos de poder e resistência que ali se constituem. (NOGUEIRA, 2019, p. 121).

A busca pela hegemonia ideológica ocorre no cotidiano escolar, em um cenário contestado e marcado pelas ações dos sujeitos ali inseridos, em constantes disputas e relações de poder. Ao reconhecer tais relações faz necessário compreender o que é um conhecimento hegemônico, para então, pensar no que constitui um movimento contra hegemônico.

Para Apple, o conhecimento hegemônico é todo um corpo de concepções, significados e valores que constituem as práticas cotidianas e a compreensão humanas sobre o mundo. Quanto maior é a capacidade de esse conhecimento hegemônico se constituir como senso comum, mais facilmente exerce sua hegemonia. Quanto mais esse conhecimento hegemônico é transmitido como se fosse o conhecimento universal sistematizado, fruto de uma tradição que o seleciona como se fosse o melhor, mais se traduz como cultura dominante efetiva. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 83).

Encontra-se, então, a razão de se questionar sobre quais os conhecimentos ensinados, porque determinado conhecimento é ensinado e outro não, o que deve-se estudar nas escolas. Essa perspectiva nega o determinismo das relações e abre espaço para as resistências dentro do campo educacional. Reconhecer o trabalho contra hegemônico abre, segundo Michael Apple (2006), o caminho para compreender como operam as forças de dominação ideológicas e agir diante delas em busca de possibilidades de mudanças. Para tal propósito, aponta a constante luta que deve ser empreendida a partir de um autoquestionamento, ou um questionamento engajado na autorreflexão e na reflexão social (APPLE, 2013b). Esse entrelaçamento da reflexão pessoal com a social se afirma perante a necessidade de cada sujeito envolvido, direta ou indiretamente com o processo educativo, de assumir responsabilidades consigo e com o outro. Identificar e decodificar os discursos legitimadores de um currículo interessado e comprometido com determinados grupos, dentro de um ambiente de intensa disputa, são ações que constituem parte fundamental da luta proposta pelas teorias críticas de currículo.

A luta travada no campo da educação, mais especificamente no campo do currículo, passa por uma luta contra a hierarquização do conhecimento. Miguel

Arroyo (2013) explicita essa questão ao discutir a separação entre os conhecimentos legitimados pelos currículos escolares e as experiências sociais trazidas por docentes e por estudantes. Assim, Arroyo o autor reafirma a necessidade de se contrapor à hierarquização dos saberes e à forma como são distribuídos. O autor salienta a necessidade de “reconhecer que toda experiência produz conhecimento. Que todos os conhecimentos sustentam práticas e constituem sujeitos”. (ARROYO, 2013, p. 117).

Na busca pelo aprofundamento nas discussões acerca dessa questão fundante, de conhecimentos que constituem sujeitos, e de sujeitos que promovem conhecimentos, busca-se em Paulo Freire um importante aporte teórico. Marília Gabriela de Menezes e Maria Eliete Santiago (2014) assim descrevem a importância do educador para o campo do currículo:

A concepção freireana de educação, na qual as finalidades, os conteúdos, as ações estão articulados para possibilitar a humanização e a libertação dos sujeitos contribuiu na orientação das políticas curriculares, construindo um horizonte de possibilidades para a emancipação humana a serviço da transformação social. Nesse contexto de reconceptualização da teorização curricular, buscou-se superar os fundamentos das teorias tradicionais, caracterizadas pela aceitação, pelo ajuste e pela adaptação na sociedade vigente, e construir uma teoria crítica do currículo, pautada no questionamento e na modificação dessa sociedade. (MENEZES; SANTIAGO, 2014, p. 48).

Seguindo a mesma trajetória, de valorização do papel de Paulo Freire e sua teoria crítica para o campo do currículo, Ana Maria Saul e Antônio Fernando Gouvêa Silva (2009) demonstram no artigo intitulado *O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil*, como determinadas iniciativas adotadas por Estados e municípios, objetivaram:

a implementação de propostas de reorientação curricular comprometidas com uma educação popular e fundamentadas na política educacional desencadeada por Freire em São Paulo - SP (1989- 1992) na perspectiva de viabilizar um ensino com qualidade social na escola pública, com a garantia de acesso e permanência a todos os segmentos sociais e democratização da gestão da unidade escolar. (SAUL; SILVA, 2009, p. 228).

A concepção de educação libertadora de Paulo Freire (2019ab) estabelece princípios que colaboram para a compreensão de um currículo em diálogo com os aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos no qual o sujeito está imerso.

Assim, a perspectiva crítica-emancipatória do autor traz uma forte contribuição para a superação de uma teoria tradicional de currículo, ao mesmo tempo em que fomenta uma reflexão e uma atitude dialógica construtiva de uma abordagem crítica de currículo.

Para o educador, uma questão fundamental é discutir quem, de fato, está investido de um protagonismo no processo educativo. Ao discutir os sujeitos envolvidos, Paulo Freire está colocando em debate quais valores, quais conhecimentos e saberes estão sendo levados em conta ao se pensar em educação. Para o autor, a educação é fruto de uma construção que envolve diferentes sujeitos e diferentes intencionalidades. Paulo Freire (2019ab) destaca em seus textos que essa construção não se deve fazer de fora para dentro, ao contrário, os próprios educandos e educadores devem ser os sujeitos do processo.

Dessa forma, aponta um importante caminho para buscar o que seria, para ele, o grande objetivo da educação: tornar-se uma prática libertadora. Em sua trajetória engajada na construção de uma educação crítica e libertadora, Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do oprimido*, evidencia a relevância de promover o protagonismo do oprimido como uma ação contra hegemonia.

O que vimos chamado de pedagogia do oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 2019b, p. 43).

Paulo Freire traz para a superfície uma importante reflexão: não se liberta, não se conscientiza alguém como um movimento de fora para dentro. Não se fala pelo outro. Dialoga com Michael Apple no entendimento de que é preciso criar espaços para a autorreflexão e o autoquestionamento. A pedagogia do oprimido é a pedagogia da libertação em relação ao opressor. Para o autor o oprimido deve objetivar a própria liberdade, romper a própria imersão e aderência à estrutura do dominado, para se ver livre para construir o novo. (FREIRE, 2019b, p. 47).

A perspectiva crítica de Paulo Freire (2019b) defende a transformação da realidade opressora como um processo histórico desenvolvido pelo próprio oprimido. Para que isso ocorra, a teoria e a prática necessitam caminhar juntas, e o conhecimento não se desloca da realidade, ao contrário, ambos caminham juntos. A

práxis, segundo ele, advém exatamente desse movimento de reflexão e ação dos sujeitos sobre o mundo, com o objetivo de promover a transformação. (FREIRE, 2019b, p. 52).

Miguel Arroyo (2013), pelo mesmo caminho de Paulo Freire, também propõe uma discussão acerca do princípio da liberdade em seu livro *Currículo, território em disputa*, ao evocar como elemento fundante para uma experiência libertadora a valorização das múltiplas vivências de educadores e educandos em suas respectivas realidades sociais. Ouvir essas vozes, e potencializar os seus questionamentos, são ações portadoras de significados capazes de explicitar lacunas nos currículos, sobretudo, aquelas relacionadas à “realidade vivida”, ao mundo do trabalho, e as lutas sociais. (ARROYO, 2013, p. 129). Nessa perspectiva, indaga sobre determinadas ausências nos currículos, em destaque, a que segue: “Por que as experiências sociais não tem a centralidade devida nos currículos de educação básica” (ARROYO, 2013, p. 137). Com essa questão nuclear, problematiza sobre os sujeitos ausentes, os ocultamentos de saberes nos currículos tradicionais e a separação entre vivências sociais e o conhecimento legitimado nos currículos.

Ao discutir essas ausências, Miguel Arroyo (2013) aponta como uma consequência o esvaziamento do papel e do espaço dos sujeitos na construção da própria história. A negação da centralidade do sujeito tem reflexos na própria ação educadora, uma vez que, esvazia de sentido e de significado a própria compreensão do que é liberdade e, portanto, do que é uma educação libertadora.

A perspectiva freireana de uma educação libertadora nega a possibilidade de uma libertação externa em relação ao sujeito. Paulo Freire (2019b) compara as iniciativas de libertação de fora para dentro com práticas populistas que visam, muitas vezes, redirecionar as pessoas para uma outra forma de dominação. Sempre enfatizando a necessidade de se pensar em uma educação transformadora, reflete sobre dois aspectos acerca da transformação: primeiramente, para transformar é necessário agir; e a ação transformadora tem como objetivo qual tipo de mudança. A visão crítica do autor leva as reflexões para a busca da educação libertadora.

Desde o começo mesmo da luta pela humanização, pela superação da contradição opressor-oprimido, é preciso que eles se convençam de que essa luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua

responsabilidade total. É que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se. Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina. (FREIRE, 2019b, p. 76).

O pensamento de Paulo Freire (2019b) não se opõe à existência de lideranças que mobilizem forças sociais ou, no caso específico da educação, do professor exercendo o papel de ensinar e o estudante o papel de aprender, ao contrário, ele reconhece tais posições como legítimas. O que o educador salienta é a necessidade de uma liderança, ou ação educativa, construída no diálogo, com a finalidade de edificar uma educação humanizadora, portanto, libertadora.

A educação libertadora, segundo Paulo Freire (2019b), tem como contraponto aquilo que ele chama de educação bancária.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 2019b, p. 80-81).

A educação bancária representa exatamente o oposto da lógica libertadora de Paulo Freire, é seu algoz. Na educação bancária o reprodutivismo acrítico se faz presente, uma vez que o conhecimento é dado ao invés de construído, não problematizado e não dialogado, sendo completamente alheio às realidades vividas pelos educandos. Serve, então, para os fins daqueles que detém o poder na sociedade, e não querem ver uma ação transformadora em curso, o que representaria uma ameaça à ordem estabelecida. Há uma questão profunda nessa discussão que diz respeito à real emancipação do sujeito na sociedade, onde ele poderá então exercer de fato a cidadania, ou uma educação que favoreça a reprodução de um sistema que nega uma cidadania real, aprofundada.

Michael Apple (2020), em seu livro *A luta pela democracia na educação*, discute exatamente essa questão ao apresentar duas concepções de democracia:

Essencialmente, há uma disputa em andamento entre diferentes versões de democracia. Visões densas de democracia que buscam uma plena participação coletiva para alcançar o bem comum e a formação de cidadãos críticos defrontam-se com versões magras voltadas para o mercado e a opção de consumo, de posse individualista e uma educação largamente

valorizada enquanto instrumento para satisfação de uma série limitada de necessidades econômicas definidas pelos poderosos. (APPLE, 2020, p.15).

Nas discussões levantadas em seu livro, Michael Apple (2020) aponta que um currículo contra-hegemônico é voltado para a interrupção de práticas de dominação que são promovidas por meio de propostas de uma democracia reduzida. A convicção do autor encontra-se na formulação de currículos que se contraponham às desigualdades e injustiças sociais praticadas em diversos contextos. A orientação do que ele chama de “impulso crítico” está no combate não só das desigualdades econômicas e materiais, mas também sociais e culturais, que impedem ou limitam o desenvolvimento dos sujeitos e a possibilidade de que realizem a construção de suas próprias trajetórias de vida. (APPLE, 2020).

Percebe-se uma consonância entre o que Paulo Freire nomeia como educação libertadora, e o que Michael Apple denomina como educação democrática. Para ambos, um ponto central é o envolvimento e participação, com autonomia, dos sujeitos participantes do processo. Nesse sentido, Michael Apple salienta que a concepção de escolas democráticas passa, necessariamente, pela edificação de estruturas e processos, currículos sistemas pedagógicos e de avaliação de natureza democrática, e que isso signifique acolhimento das diversidades. Todavia, não é coerente pensar em uma escola democrática em seus processos e estruturas internos e, ao mesmo tempo, constituir-se como extremamente seletiva no que diz respeito ao acesso a ela. (MESHULAM; APPLE, 2020).

Outro aspecto importante na percepção de Michael Apple (2020) acerca de uma escola democrática, ou seja, libertadora, é forma como o currículo é constituído, e seus propósitos. O currículo inclui grupos minoritários, diversos, ou simplesmente reproduz o modelo e cultura dominante? A cultura, a história e a identidade de quem está representado no currículo? O estudante é estimulado a desenvolver sua consciência crítica perante a política, economia, sociedade e cultura? (MESHULAM; APPLE, 2020). Todas essas questões se relacionam na obra de Michael Apple, com o que ele denomina democracia densa. Em síntese, os autores apontam que uma escola pautada em uma democracia densa tem como fundamentos:

- a) movimento de participação elaborativa e construtiva da comunidade escolar.
- b) acolhimento às diversidades;

- c) acesso à escola sem barreiras de grande seletividade, possibilitando a aderência de sujeitos com diferentes trajetórias de vida;
- d) elaboração de processos avaliativos não excludentes;
- e) envolvimento e participação da comunidade educativa no estabelecimento de regras que governem a vida escolar, de uma forma que todos tenham voz plena e igual nas decisões;
- f) desenvolvimento, junto aos estudantes, de uma consciência crítica em relação a sua realidade social e o reconhecimento de sua capacidade para realizar mudanças.

Paulo Freire (2019a) em *Pedagogia da autonomia*, destaca, entre outros, muitos dos elementos supracitados. Ao defender a pluralidade e a diversidade acolhida na escola e nos currículos, vai além da defesa do respeito, algo obviamente inalienável, mas que não representa a conclusão da questão. Esclarece que para além do acolhimento à diversidade, é fundamental considerar a prática educativa como algo que pode mudar e ser geradora de mudança. Critica, fortemente, a ideia fatalista e determinista que paira sobre determinadas análises acerca da educação. Para o autor, se assim fosse, não haveria motivação para a luta na educação. Sem a possibilidade da mudança em direção à liberdade e a justiça social, se a realidade fosse dada à priori e definitiva, então, pelo quê lutar? Seríamos conduzidos para um futuro determinado pelo reprodutivismo daquilo que fosse apresentado como a única realidade possível. Ao contrário disso, advoga a favor de uma educação crítica e transformadora, com os propósitos humanizadores e libertadores.

Outra questão que Paulo Freire (2019a) discorre em seu texto é a construção do saber pelo próprio educando. O protagonismo do educando promove, segundo o autor, uma nova relação com o saber.

Não temo dizer que inexistem validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz. (FREIRE, 2019a, p. 26).

Nessa relação, docente e discente criam caminhos para ir além de suas condicionantes. O educador democrático, segundo Paulo Freire (2019a), passa a reforçar a capacidade crítica do educando. O educador não perde sua importância

em um contexto de coprodução do saber, ao contrário, continua sendo uma peça-chave em um processo de insubordinação frente à realidade dada. Nessa nova relação entre docente e discente, ambos protagonistas, forma-se um processo de ensino-aprendizagem para além da transmissão de conteúdos. Rompe-se a lógica da educação bancária ao promover uma aprendizagem significativa, em que o estudante é estimulado a pensar criticamente relacionando a teoria com a prática.

O processo formativo, como apontado por Paulo Freire (2019a), que emancipa o sujeito da realidade dada e o promove à condição de protagonista, tem centralidade no princípio da autonomia. Ao definir o princípio da autonomia, sobretudo no contexto educativo, salienta:

Como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de aprender a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mau aprendizado, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feito pelo educador. (FREIRE, 2019a, p. 67).

Ainda em seu trabalho de esclarecer e compreender o princípio da autonomia, o autor complementa:

A autonomia, enquanto amadurecimento do *ser para si*, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É nesse sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas de liberdade. (FREIRE, 2019a, p. 105).

A expressão da autonomia como processo de construção do sujeito, do ser para si, diante suas experiências, decisões e responsabilidades assumidas, não se traduz em um percurso individualista. Ao contrário, a autorreflexão a tomada de consciência e da autoconsciência de si clareia o reconhecimento, o entendimento e a valorização do outro. O sujeito autônomo se permite compreender para muito além dele mesmo, e o leva a contextualizar o seu lugar e o seu papel no cenário social. O ser autônomo se percebe incompleto, pois se atenta para a incompletude humana. Dessa percepção, da relação dialogada com o educador, de sua busca pelo entendimento de si e do outro, potencializa-se a chamada curiosidade epistemológica, definida por Paulo Freire como aquela edificada a partir do aprendizado crítico, permitindo o conhecimento acerca do objeto analisado e que supera a curiosidade ingênua, ou seja, aquela que anseia a resposta predefinida. (FREIRE, 2019a, p. 27).

3.2 Particularidades do Ensino Médio em um contexto de disputas

A análise crítica desenvolvida no corrente trabalho aponta para uma questão histórica e central, as disputas presentes no campo da educação, sobretudo, no Ensino Médio. Quando os autores aqui citados, como Michael Apple e Paulo Freire, falam de busca por uma educação libertadora, educação democrática, autonomia e voz para os oprimidos, quando se debate as relações entre conhecimento e poder, em síntese, o que está posto é um cenário de luta que envolve a educação. A retomada da historicidade das disputas presentes na educação, e de modo particular, no Ensino Médio, se faz necessária uma vez que os principais problemas enfrentados na atualidade possuem raízes profundas. Todavia, é fundamental indagar perante a historicidade do tema, de forma mais específica, as razões da particularidade do Ensino Médio como um campo em conflito. O que o torna mais disputado? Quais intencionalidades se movem, com maior vigor, no Ensino Médio?

Carlos Roberto Jamil Cury (1998) em seu artigo *Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas* aponta para o imbricado momento em que o Ensino Médio se encontra no percurso formativo dos jovens, como etapa concluinte da educação básica, e em relação com poderosas expectativas sociais, tais como a formação para o mercado de trabalho, sua função formativa e propedêutica. A própria valorização atribuída a esta etapa formativa, e o peso maior ou menor para um ou outro propósito supracitado, se relaciona com a própria dualidade vivada na educação e as relações socioeconômicas a ela vinculada. (CURY, 1998).

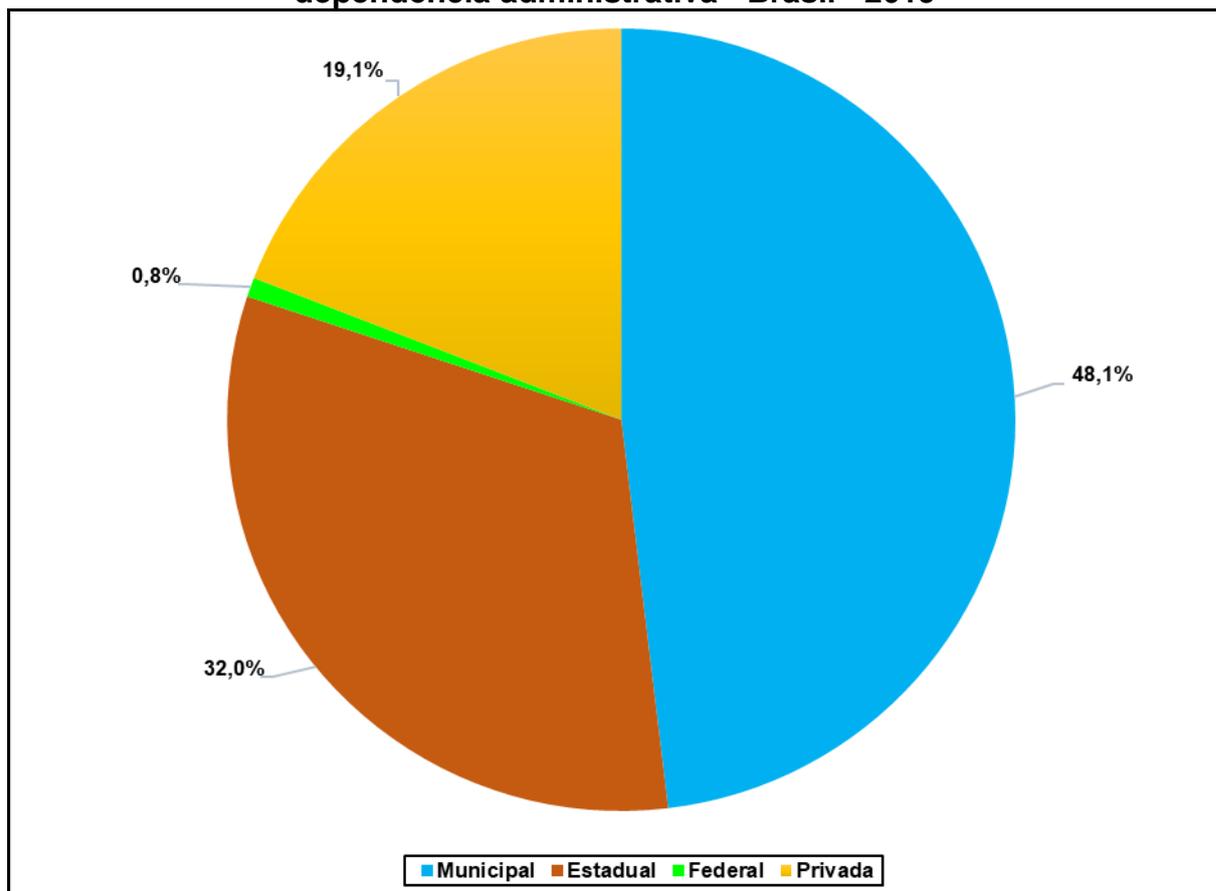
Márden Pádua Ribeiro e Teodoro Adriano Costa Zanardi (2020), na introdução do artigo *O novo Ensino Médio e a liberdade de escolha* discutem o Ensino Médio como etapa conclusiva da educação básica, sua promessa como possibilidade meritocrática e, portanto, individual, de sucesso e prosperidade econômica e a incapacidade de sua realização de forma universalizadora para todos os jovens, o que expõe o caráter social e econômico dos conflitos dessa etapa formativa. (RIBEIRO; ZANARDI, 2020).

Manoel Nelito Matheus Nascimento (2007), ao discorrer sobre as poderosas forças que atuam sobre o Ensino Médio, no Brasil, em sua retrospectiva histórica que remonta à trajetória do século XX até a primeira década do século XXI, enfatiza, a reorganização da educação e, principalmente, do Ensino Médio, para atender as demandas econômicas capitalistas de produção e trabalho (NASCIMENTO, 2007).

As ideias expostas evidenciam o caráter particular do Ensino Médio como etapa que responde à questões cruciais de ordem econômica e social. O apelo formativo, que tem culminância no Ensino Médio, trata de uma juventude que está entrando em sua fase adulta e que deve então estar apta a trilhar um percurso profissional, ou de continuidade de estudos em nível superior. Tais questões envolvem uma determinada concepção de cidadania, vinculada ao aspecto produtivo do indivíduo na sociedade, e até mesmo o próprio papel do Estado nesse processo.

Com base nos dados divulgado, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Censo da Educação Básica (CEB) 2019, mais de 80% das crianças e jovens estão matriculados nas escolas da rede pública de ensino.

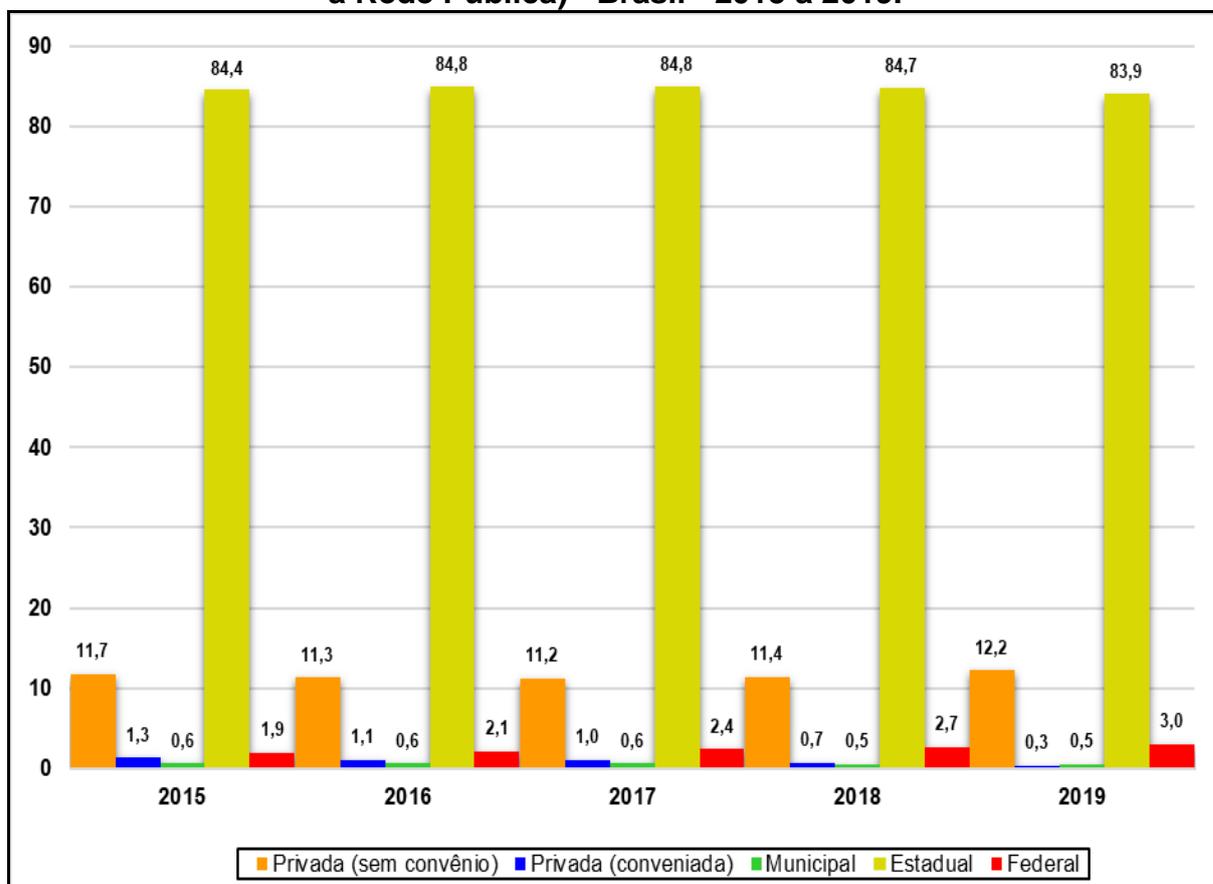
Gráfico 1 - Percentual de matrículas na Educação Básica segundo dependência administrativa - Brasil - 2019



Fonte: Adaptado do INEP (2019, p. 16).

Esses dados demonstram o tamanho da importância do Estado na formação básica brasileira. Quando olhamos especificamente para o Ensino Médio, há um ligeiro aumento do papel formativo do Estado.

Gráfico 2 - Percentual de matrículas no Ensino segundo Dependência Administrativa (Rede Privada separada em Conveniada e não Conveniada com a Rede Pública) - Brasil - 2015 a 2019.

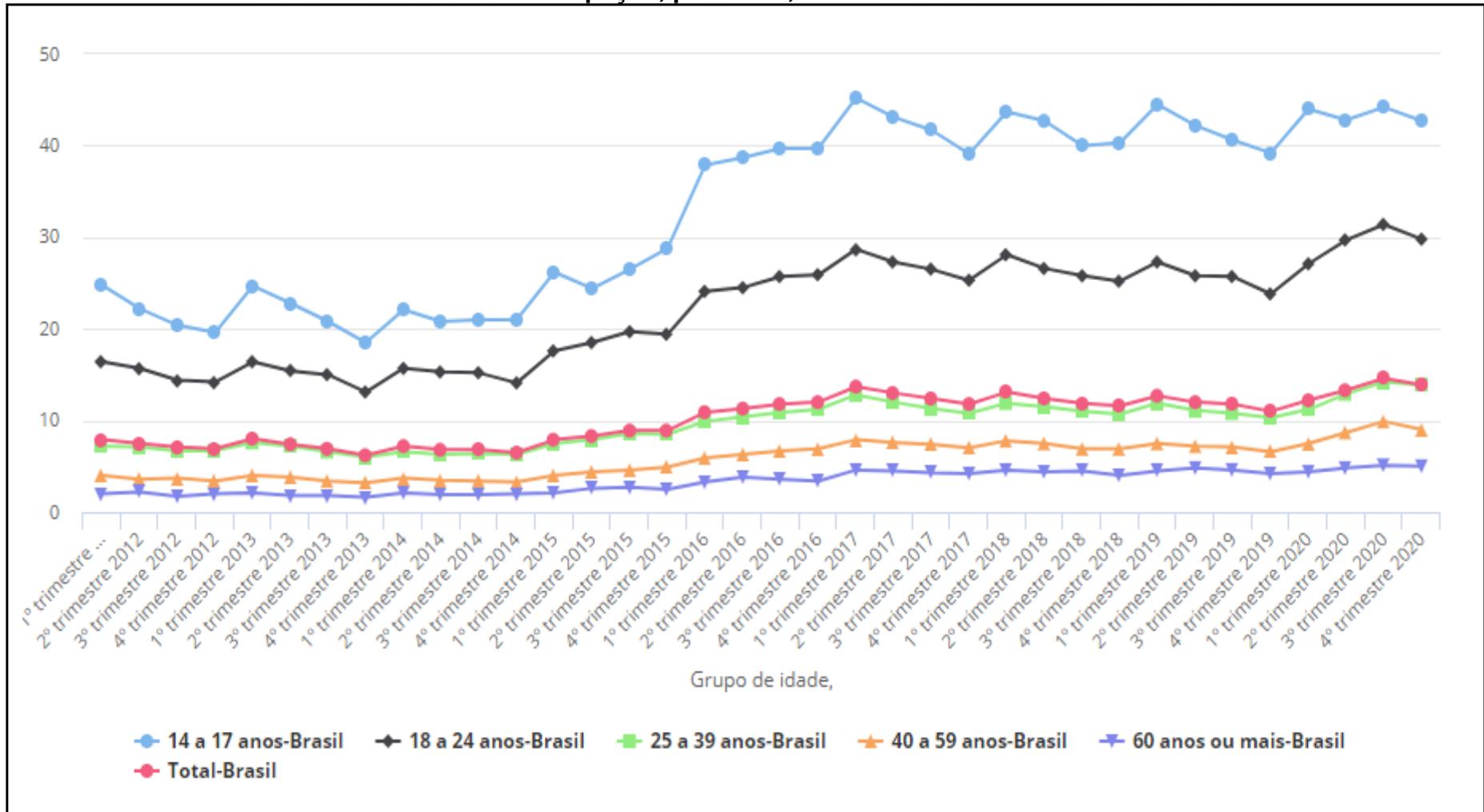


Fonte: Adaptado do INEP (2019, p. 16).

Ainda que não se inclua os alunos da rede federal de ensino, e consideremos apenas os matriculados nas redes municipais e estaduais, o percentual de matrícula no Ensino Médio, na rede pública, supera os 84%, no ano de 2019. Dessa forma, as questões discutidas sobre o papel do Ensino Médio, sua relevância e contribuição para atender os anseios da sociedade envolvem de forma substancial a atuação do próprio Estado na educação.

Em um país com um contexto social diverso e desigual como o Brasil, o Ensino Médio recebe uma especial atenção pelo seu caráter conclusivo que diploma e promove o jovem ante uma demanda social básica por emprego e melhoria de condições econômicas. Entretanto, muitas vezes, as expectativas a esse respeito não são atendidas. Ao se deparar com dados a respeito de inserção desse jovem recém formado na educação básica, no mercado de trabalho, identifica-se uma lacuna importante para a sociedade.

Gráfico 3 - Taxa de desocupação, por idade, 1º trimestre 2012 - 4º trimestre 2020



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2021).

Os dados apresentados pelo IBGE (2021) evidenciam que justamente a população mais jovem, compreendida entre os 14 e 24 anos, é a que apresenta maior taxa de desocupação profissional no país. Há, então, uma quebra de expectativa que fomenta uma forte insatisfação em relação a real capacidade da educação, sobretudo a pública, em atender as demandas sociais. Uma determinada concepção de crise se instala, e se relaciona no imbricado contexto de disputas presentes no Ensino Médio. Percebe-se alguns sujeitos diretamente ligados à esse cenário de crise:

- a) o Estado, como principal agente educativo administrador dos maiores recursos destinados à educação;
- b) o mercado produtivo como principal agente determinador das questões econômicas em uma esfera macro; e
- c) a população em geral, que espera da educação um meio para uma ascensão social e econômica.

As pressões ligadas a esse cenário estão em constante relação com as concepções pedagógicas e educativas, e dessas relações emergem diversas propostas de mudanças e redirecionamentos para o segmento. Maria Raquel Caetano e Aline Aparecida Martini Alves (2020), em artigo intitulado *Ensino Médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas?* apontam para esse cenário de forma a demonstrar como que a ideia de uma crise estrutural no próprio Estado e, conseqüentemente, na educação pública, sustenta uma proposta de agenda reformista para a educação, sobretudo, de cunho neoliberal. (CAETANO; ALVES, 2020).

Ao pensar as estratégias e ações para o Ensino Médio entram em disputa diversos posicionamentos divergentes e interessados que perpassam o pedagógico, a política, a economia e o próprio entendimento do papel do Estado. Tais elementos acentuam as discordâncias e conflitos nessa etapa do ensino. Como efeito das diversas forças em disputa, de forma mais acentuada, no Ensino Médio, identifica-se como marca histórica dessa etapa da educação uma constante preocupação reformista de suas bases, princípios e organização. Nesse sentido, como a mais recente proposta de reforma do Ensino Médio, encontra-se em fase de implementação a BNCC do Ensino Médio, regulamentada pela Lei 13.415/17, objeto

de análise do próximo capítulo.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

Apesar de recente, e ainda em fase de implementação, a Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) chamou a atenção de educadores e educadoras de todo o país, motivando um número crescente de estudos e pesquisas sobre as mudanças propostas pela referida lei. Encontra-se em questão concepções e definições que moldam e organizam a etapa concluinte da Educação Básica, com impactos reais e profundos nas gerações de jovens que se educam nas instituições públicas e privadas do país. Em um campo tão disputado é de se esperar que diferentes grupos busquem influenciar os rumos das reformas propostas. Todavia, como campo em disputa, podemos tratar não apenas da educação de uma forma generalizadora, mas da própria BNCC e sua concepção fundante como um campo conflituoso. (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

O que está em jogo não se resume a um debate circunscrito ao educacional. Ao se debater o que está na BNCC coloca-se em confronto ideias, conceitos e projetos acerca do mundo do trabalho, do conceito de cidadania, da materialização da justiça social, da própria cultura, entre outros. Logo, os pesquisadores dedicam-se a compreender o dito e o não dito nas políticas educacionais, e quais questões fazem parte desse conflituoso cenário do Ensino Médio.

Portanto, o presente capítulo se organizará da seguinte forma: inicialmente será apresentado um levantamento dos estudos já desenvolvidos nesse campo. Tal pesquisa visa estabelecer um diálogo mais próximo com os referidos estudos. Em seguida, discutiremos brevemente as justificativas e enfoques apontados na Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), instrumento polêmico, e muito criticado no meio acadêmico, para dar início a uma reforma dessa magnitude, uma vez que esvazia os debates acerca dos rumos da Educação Básica. Após essa etapa, apresentaremos uma leitura crítica do próprio texto da BNCC, identificando e destacando os elementos nucleares para o desvelamento da reforma promovida.

4.1 Prescrições e currículo

A discussão sobre a BNCC, enquanto documento normativo que visa nortear a elaboração de currículos, deve ser precedida por uma reflexão acerca da própria concepção de currículo. Como apontado no referencial teórico do presente trabalho,

entende-se currículo como um campo em disputa. Assim, o texto oficial que prescreve as definições, finalidades e caminhos a serem trilhados não é a totalidade definidora do currículo. O currículo também se faz na prática educativa vivida e experienciada por educadores e educandos, nas mais distintas realidades. Esse entendimento acerca de currículo está presente nas diretrizes que regem a educação básica em suas etapas iniciais. Para a Educação Infantil encontra-se a seguinte definição:

Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo, que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se travam nos espaços institucionais, e que afetam a construção das identidades das crianças. Por expressar o projeto pedagógico da instituição em que se desenvolve, englobando as experiências vivenciadas pela criança, o currículo se constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. (BRASIL, 2013 p. 85-86).

Essa definição parte do entendimento e da valorização das práticas educacionais como elementos fundamentais para a formação de um currículo vivo e real. De forma semelhante, o conceito de currículo apresentado para o Ensino Fundamental exalta a prática educativo como elemento nuclear.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010), uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos. Os conhecimentos escolares podem ser compreendidos. (BRASIL, 2013, p. 112).

No entendimento acerca do currículo, para o Ensino Fundamental, ressalta-se as vivências e saberes dos alunos, as experiências escolares e as relações sociais que, em conjunto, se relacionam com os conhecimentos historicamente constituídos e que estão presentes nas orientações curriculares. Todo esse envolvimento forma um currículo vivo e concreto, que não é construído e determinado, ao menos de forma definitiva, de fora para dentro da escola.

Já a definição de currículo apresentada para o Ensino Médio traz uma mudança significativa, como se lê nas DCNEM de 2018.

Art. 7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2018, p. 4).

Essa definição parte da seleção prévia de conhecimentos que se expressariam e se relacionariam com as vivências escolares. Nota-se um redimensionamento dos elementos formadores do currículo em que se privilegia aquilo que está prescrito nos documentos norteadores.

A concomitância na educação básica dessas distintas formas de conceber o currículo, nos leva a refletir sobre a amplitude do espaço de mudanças. Seria o caminho educativo algo predeterminado e definitivo? Se assim fosse, a reflexão crítica não teria um propósito real de transformação. A referência crítica que se faz presente no corrente trabalho tem como ponto de partida o entendimento que a mudança é possível por meio da reflexão, consciência e ação. As políticas educacionais, como a BNCC, trazem referências, conceitos e finalidades para o campo educativo, que constituem elementos que passarão por um processo de interação com outros componentes do campo educativo. Destarte, o que se prescreve nas propostas como a BNCC não é algo definitivo, que interdita o debate e imobiliza os sujeitos envolvidos nos processos educativos. Partindo do próprio conceito apresentado no documento referente ao Ensino Fundamental, entende-se o currículo como algo que vai além do que se prescreve, pois ele se realiza a partir da interação entre as experiências escolares, com as relações sociais e os conhecimentos historicamente constituídos.

4.2 Discussões sobre a BNCC em âmbito acadêmico: um levantamento de estudos sobre a BNCC do Ensino Médio

Antes de avançar na análise da Lei 13.415/17 faz-se necessário um levantamento acerca dos trabalhos já desenvolvidos sobre o objeto. Tal ação tem como objetivo promover uma imersão nos debates que envolvem o objeto, que nos permita conhecer questionamentos, relações, análises e inferências já percorridas no meio acadêmico.

Para realizar esse mapeamento, optamos por um direcionamento das buscas com foco nas dissertações de mestrado, desconsiderando trabalhos de conclusão de curso, em nível de graduação, e teses de doutorado. A consulta foi feita no catálogo de teses e dissertações da CAPES partindo de buscas com palavras-chave que formaram três grupos de consulta:

- a) Lei 13.415/17 e o novo Ensino Médio;
- b) BNCC e o Ensino Médio;
- c) Reforma do Ensino Médio.

As pesquisas selecionadas a partir da busca realizada foram aquelas que apresentaram uma discussão mais ampla sobre o tema, ou seja, não tinham como recorte um olhar direcionado para a análise de uma realidade local, e muito específica. Buscamos nesse mapeamento por pesquisas que tivessem uma discussão estrutural mais próxima da que realizamos no corrente trabalho, com uma metodologia qualitativa e um olhar para o currículo. Assim chegamos a cinco dissertações, uma encontrada com a pesquisa do grupo 1; três com o grupo 2 e uma com o grupo 3. Segue uma síntese do que foi discutido em cada trabalho.

Marta Gisele Fagundes Dutra (2017) defendeu junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), do Instituto Federal do Paraná, em 2018, sua Dissertação intitulada *A reforma do Ensino Médio e o direito à educação: uma abordagem jurídica e contextualizada da lei 13.415 de 2017*. Sua pesquisa tem como foco de investigação a reforma do Ensino Médio no que diz respeito à Educação Profissional. A autora problematiza os efeitos da Lei 13.415/17 para os Institutos Federais de Educação Profissional, partindo de questões sobre como o jovem entende os efeitos da reforma para aqueles que optam por seguir no Ensino Médio Integrado da Educação Profissional, e como seguirá a identidade dos Institutos Federais de Educação Profissional diante da nova lei.

Samilla Nayara dos Santos Pinto (2018) apresentou sua dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 2018, com o seguinte título: *Novo ENEM e currículo do ensino médio: esvaziamento da formação das classes populares*. Ao abordar as mudanças ocorridas no ENEM, a

pesquisadora deu ênfase nos impactos e nas relações entre essas mudanças e as políticas curriculares. O recorte temporal, para a análise dos documentos, foi da década de 1990 até o ano de 2018 compreendendo, portanto, a Lei 13.415/17. A pesquisadora aponta, ainda, que o ENEM contribuiu para a estruturação da BNCC para o Ensino Médio que, segundo seus estudos, colabora com uma queda na qualidade da formação das classes populares.

Emerson Pereira Branco (2017) apresentou sua Dissertação ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná, em 2017, com o seguinte título: *A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais*. Apesar de tratar, inicialmente, da Educação Básica como um todo, O pesquisador apropriou-se, de forma mais acentuada, da BNCC do Ensino Médio, tendo como foco de seus estudos a nova organização curricular, os impactos para a formação dos professores e o trabalho docente, e as mudanças para os educandos.

Juliana Duarte de Oliveira (2019) apresentou sua Dissertação ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – Uniara , em 2019, com o seguinte título: *A reforma do ensino médio: mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. A pesquisadora, além da pesquisa bibliográfica, utilizou de entrevistas com professores com o objetivo de compreender a recepção deles em relação a Lei 13.415/17. O foco da Dissertação é analisar as mudanças promovidas pela BNCC e como são vistas pelos docentes.

Alana Gabriela Vieira Alvarenga da Costa (2018) apresentou sua Dissertação ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, em 2018, com o seguinte título: *Flexibilização do Ensino Médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados*. A pesquisadora se propõe a analisar a reforma do Ensino Médio, sobretudo o que diz respeito à proposta de flexibilização do currículo, e seu impacto na área de Ciências Humanas. A autora destaca, ainda, os processos e debates em torno da nova base, com o intuito de desvelar as intencionalidades presentes na reforma, as relações entre o campo da educação e o mercado, e os perigos de uma desumanização da educação. Em seu trabalho discute-se, também, a formação docente em meio às referidas mudanças em andamento.

A análise dos referidos trabalhos nos permite inferir que uma preocupação recorrente entre aqueles que pesquisam o assunto é a forma como a reforma atinge

docentes e discentes, no que tange, de fato, uma ideia de melhoria da educação de forma ampla e inclusiva e para além da lógica de mercado.

Um outro aspecto comum aos trabalhos supracitados, e que possuía aproximação com a análise desenvolvida na corrente pesquisa, é a visão crítica sobre a proposta da BNCC diante da diversidade e desigualdade entre as realidades de educandos e educadores no Brasil. Em um país marcado por uma educação dualista, e muitas vezes excludente, os caminhos apontados pela nova base se distanciam da realidade material em que se encontram a maioria das escolas e das comunidades escolares.

4.3 A Reforma do Ensino Médio e a Medida Provisória nº 746

Como tratado no capítulo 2 do presente trabalho, as questões acerca da etapa da educação hoje denominada como Ensino Médio, seu papel, sua potencialidade e limitações, e sua importância para a sociedade, tem uma longa historicidade e foram alvo de diversas abordagens e propostas de reforma. Entretanto, a atual discussão em torno de uma base comum, na educação, remonta à Constituição da República Federativa do Brasil de (CRFB/1988) ainda que o texto constitucional falasse, de forma mais específica, no art. 210, do Ensino Fundamental: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (BRASIL, [2020]). Ao falar de uma base comum para o Ensino Médio, encontra-se na LDB de 1996 uma referência direta, uma vez que em seu art. 9º estabelece a responsabilidade do Governo Federal, em colaboração com Estados e Municípios, de elaborar o Plano Nacional de Educação, assim como estabelecer diretrizes e competências para toda a educação básica, incluindo nesta concepção o Ensino Médio, de forma a balizar as ações para a elaboração de currículos, conteúdos mínimos, de forma a assegurar uma formação básica comum. (BRASIL, [2019]).

Desde então, como salientam Celso João Ferreti e Monica ribeiro da Silva (2017), logo após a aprovação da LDB de 1996, uma grande quantidade de documentos foi elaborada e rapidamente aprovada, com a proposta de promover uma reorganização do Ensino Médio. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 390) Todavia, a reforma educacional que instituiu a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino

Médio ocorreu anos mais tarde, por meio de uma Medida Provisória, MP nº 746 /2016, e se consolidou no ano seguinte como Lei 13.415/17.

A distância de duas décadas entre a LDB e a Medida Provisória nº 746 não apagam a relação entre os documentos. O texto da Exposição de Motivos da referida Medida Provisória trata dessa relação, apontando, no seu segundo parágrafo, os objetivos não alcançados da Lei de Diretrizes e Base como parte da justificativa para a nova política educacional.

A LDB, criada em 1996, incluiu o ensino médio como parte da educação básica. Ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos. O referido artigo prevê que o ensino médio deverá consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como formar indivíduos autônomos, capazes de intervir e transformar a realidade. Todavia, nota-se um descompasso entre os objetivos propostos por esta etapa e o jovem que ela efetivamente forma. (BRASIL, 2016, p. 1).

No terceiro parágrafo do texto da Exposição de Motivos da Medida Provisória novamente é retomada a relação com documentos norteadores anteriores como forma de criar um vínculo processual e justificador da ação reformadora. Nesta parte do texto cita-se as DCNEM de 1998 e 2012 destacando que as Diretrizes já permitiam a diversificação de 20% do currículo do Ensino Médio, mas que por questões estruturais e por uma prática educativa consolidada, o inchado currículo de 13 disciplinas inviabilizava a adoção de diversificação curricular. Tal questão é apresentada como ensejo para a afirmação seguinte, em que o Ensino Médio é apresentado como um segmento em crise, incapaz de dialogar com a juventude e com o setor produtivo, desconectado da realidade do século XXI, sobremaneira, na esfera do ensino público. (BRASIL, 2017).

A questão levantada acerca do número de disciplinas que, segundo o documento, seria um número excessivo, é polêmica e requer reflexão. Ao mesmo tempo que o documento fala em formação integral, e liberdade de escolha para os estudantes, ele sugere que um dos caminhos poderia ser a redução do número de disciplinas. Como se daria uma formação integral, onde os educandos conhecem as distintas áreas e fazem escolhas e, ao mesmo tempo, se reduz a oferta de conhecimento especializado? Essa problematização será retomada mais adiante, quando se aborda o assunto referente às competências e habilidades.

Em seguida o texto dedica-se a uma análise de resultados, com ênfase em indicadores e avaliações, para promover uma inferência acerca da qualidade do ensino. Destacam-se o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, até mesmo, como uma referência para os resultados dos exames nacionais, as metas da OCDE. Após a apresentação dos resultados e indicadores como abaixo do esperado, o texto apresenta a tese sobre o que seria a causa desse resultado negativo para o processo de ensino e aprendizagem dos jovens.

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa. (BRASIL, 2016, p. 2).

O descompasso em relação ao mundo do trabalho, e o insuficiente desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para o ingresso dos jovens em carreiras profissionais promissoras, ganha um contorno ainda mais urgente quando se observa o argumento sequente, quando o texto assinado por José Mendonça Bezerra Filho, então Ministro da Educação, recorre a dados referentes às transformações do perfil etário do país para afirmar que uma inserção insuficiente dos jovens no mundo do trabalho pode afetar até mesmo a viabilidade do sistema previdenciário. (BRASIL, 2016).

A justificativa da reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória nº 746/2016 firma-se, principalmente, sobre a relação do Ensino Médio com a preparação para o mundo do trabalho. Ao analisar o documento de 25 parágrafos chega-se às seguintes observações (Quadro 2) quantitativa:

Quadro 2 - Justificativa da reforma do Ensino Médio

Tema abordado	Quantidade de parágrafos dedicados
Relação da Medida Provisória nº 746 com a legislação anterior	2
Apontamento de dados e estatísticas, relacionados a uma ideia de qualidade, para subsidiar a tese de um Ensino Médio em crise.	9
Ensino Médio e sua importância para a preparação do jovem para o mundo do trabalho.	7
Falta de uma formação ampla do jovem, com ênfase na preparação para a vida.	2

Fonte: (BRASIL, 2016).

Como justificativa para a reforma destacaram-se, portanto, dois elementos: baixos índices de desempenho escolar, avaliados por meio de indicativos e sistemas avaliativos alinhados à metas internacionais estipuladas por organizações como a OCDE, sendo o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) uma ferramenta de destaque, Banco Mundial e Unicef; e a baixa aderência do Ensino Médio às demandas produtivas do mundo do trabalho. Ao mencionar o PISA, é importante salientar que esse exame destina-se aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e que, portanto, a forma como ele pode de fato contribuir para o aperfeiçoamento do Ensino Médio não é muito clara.

Com base no exposto, o texto discorre sobre quais seriam os principais caminhos e ações para responder ao cenário de crise desenvolvido. Novamente recorreremos a uma análise quantitativa sobre as medidas que são mais citadas no texto como soluções. Assim, a implementação da reforma tem como principais objetivos (Quadro 3) declarados no referido documento:

Quadro 3 - Implementação da reforma

Proposta de ação	Quantidade de parágrafos dedicados
Diversificação e flexibilização curricular	4
Alinhamento com as metas definidas pelo IDEB e OCDE	2
Maior oferta de cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional e desenvolvimento de proficiências para o trabalho.	3
Ampliação da jornada escolar / fomento para a implantação de escolas em tempo integral.	2
Ênfase na educação geradora de autonomia, atenta às questões socioemocionais e de ampla formação humana.	1

Fonte: (BRASIL, 2016).

Inferese, portanto, que a concepção de um currículo flexível e adaptável, ampliado quantitativamente por uma maior permanência diária do aluno na escola, que possa ser constantemente mensurado por meio de instrumentos avaliativos, cujos resultados devem ser alinhados às demandas do mundo do trabalho, constitui o núcleo principal da proposta referendada por meio de Medida Provisória, no ano de 2016.

4.4 Os objetivos para o Novo Ensino Médio externados pela BNCC

A Lei 13.415/17 institui a BNCC do Ensino Médio, ao fazer a conversão da Medida Provisória nº 746 de 2016, e alterar o ordenamento jurídico da seguinte forma:

[...] 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. [...] (BRASIL, 2017b).

A BNCC torna-se, então, a principal referência para a organização curricular do Ensino Médio, concluindo o processo regulamentador dos currículos da Educação Básica, tanto para as escolas públicas, quanto para as escolas particulares.

O presente estudo acerca desse documento normatizador parte do apontamento dos elementos, princípios e objetivos enunciados pela nova base para, então, promover uma análise dos mecanismos e ações apresentados, buscando compreender a relação entre o que foi anunciado e o que está, de fato, sendo proposto como ação normatizadora.

O texto de sua introdução afirma tratar-se de um documento normatizador, que visa um alinhamento entre as políticas educacionais, desde os currículos escolares, formação de professores, elaboração de conteúdos escolares e avaliações, de forma a dar uma centralidade em face a um cenário regulamentador descrito como fragmentado. Destaca-se em sua apresentação inicial que, em termos curriculares, a BNCC busca assegurar o que chama de aprendizagens essenciais organizadas em 10 competências gerais, que deveriam ser garantidas para todos os estudantes como direito de aprendizagem escolar. (BRASIL, 2017b, p. 8). As competências gerais dizem respeito a Educação Básica como um todo, mas por ser o Ensino Médio a etapa concluinte, espera-se o desenvolvimento completo das competências ao término dessa etapa.

As competências formam o núcleo do pensamento pedagógico que embasa as decisões e orientações do texto da BNCC. Ao apresentar o protagonismo das competências, destaca-se sua caracterização como saberes que envolvem habilidades, atitudes e valores, assim como o saber fazer, que trata-se da mobilização e aplicação desses conhecimentos na busca por soluções de questões que envolvem a vida cotidiana, os desafios próprios da cidadania e do mundo do trabalho. Justifica-se esse caminho por meio de uma descrição do que seria o atual contexto social em escala nacional e mundial. Associa-se o documento normativo nacional ao enfoque dado pela OCDE, por meio do seu Programa Internacional de Avaliação do Aluno, assim como os objetivos para a educação anunciados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). (BRASIL, 2017b).

Outra intencionalidade apresentada na BNCC é o desenvolvimento de uma educação integral. Definida como a educação que visa:

[...] à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [...] (BRASIL, 2017b, p. 14).

O texto da base anuncia em sua concepção de educação integral, a intencionalidade em promover uma formação em sintonia com os desafios da contemporaneidade. Neste ponto, o texto destaca as múltiplas infâncias e culturas, destacando o aspecto da pluralidade individual algo que, mais a frente, será retomado dentro de uma fundamentação para a flexibilização curricular.

A ideia de igualdade também é apontada no texto introdutório da BNCC como um objetivo. A concepção de igualdade é apresentada como um contraponto às desigualdades históricas vividas no país, no que diz respeito ao acesso e permanência na escola e ao direito de aprendizagem. O texto da base apresenta a concepção de uma base nacional comum como a ferramenta principal para o combate dessas desigualdades. Segundo o texto, ao definir as aprendizagens essenciais, a BNCC estaria promovendo uma formação básica igual para todos e, por meio da parte flexível, acolhendo as diversidades regionais, locais e, até mesmo dos indivíduos.

Novamente ao anunciar os propósitos da BNCC, o texto exalta a ideia de uma educação integral dos jovens:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (BRASIL, 2017b, p.16).

O propósito supracitado seria alcançado com um currículo constituído pela parte comum, definida na esfera federal, e pela parte diversificada, que estaria sob a responsabilidade dos demais entes federativos, como Estados e Municípios, assim como as próprias instituições escolares, que também teriam autonomia para incorporar em seus currículos saberes de relevância local. Nesse aspecto, a BNCC transfere uma significativa parcela de responsabilidade aos entes federados no que

tange a elaboração dos currículos e, até mesmo, no que se refere aos procedimentos fundamentais para o sucesso da proposta.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BRASIL, 2017b, p. 20).

Segundo o próprio documento, há uma divisão de responsabilidades entre os entes federados. Além da normatização, a União se responsabiliza pela revisão e coordenação dos processos desenvolvidos pelos demais entes federados, assim como pela formação inicial dos professores, que demandaria um alinhamento, assim como a avaliação e elaboração de materiais didáticos e investimentos em infraestrutura. Por fim, o documento deixa claro a necessidade da União, por meio do MEC, de investir em inovação curricular, estudos e pesquisas, sobretudo, na área de currículo. (BRASIL, 2017b) Entretanto, as responsabilidades, organizadas no sistema de cooperação entre os entes federativos, ficam comprometidas no que diz respeito a sua real execução. A concepção neoliberal, que tem exercido forte influência nas políticas públicas nas últimas décadas, promove, além cortes orçamentários, uma transferência de responsabilidade do Estado para o setor privado (ZANARDI, 2019).

4.5 A organização e estruturação do Ensino Médio, segundo a BNCC

A BNCC traz uma nova estruturação do Ensino Médio. A concepção apresentada parte das Competências Gerais para a Educação Básica, em seguida as áreas do conhecimento e, por fim, os componentes curriculares. As áreas do conhecimento trazem as competências específicas das áreas, que devem ser trabalhadas dentro dos componentes curriculares, nova nomenclatura para as disciplinas. Para cada competência específica há um conjunto de habilidades. O esquema a seguir ilustra essa estruturação.

Esquema 2 – Competências Gerais da Educação Básica



(BRASIL, 2017b, p. 468).

Tal organização, segundo o documento, “[...] deve contribuir para a integração dos conhecimentos, entendida como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas.” (BRASIL, 2017b, p. 469). Ao substituir o termo “disciplinas” por “componentes curriculares”, e anunciar que são as competências e habilidades o foco da aprendizagem, a BNCC tira as disciplinas do centro da formação dos educandos e promove um rearranjo do processo educativo.

Na BNCC, são definidas competências específicas para cada área do conhecimento, que também orientam a construção dos itinerários formativos relativos a essas áreas. Elas estão articuladas às competências específicas de área para o Ensino Fundamental, com as adequações necessárias ao atendimento das especificidades de formação dos estudantes do Ensino Médio.

Relacionadas a cada uma dessas competências, são descritas habilidades a ser desenvolvidas ao longo da etapa, além de habilidades específicas de Língua Portuguesa – componente obrigatório durante os três anos do Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 3º)⁵⁸ –, tomando como referência o limite de 1.800 horas do total da carga horária da etapa (LDB, Art.35-A, § 5º). (BRASIL, 2017b, p. 469).

As áreas de conhecimento assumiram a prerrogativa de incorporar vários componentes curriculares e, assim, não necessariamente estão dispostos de forma independente. Os únicos componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio são Língua Portuguesa e Matemática. Os demais serão ofertados conforme disposição curricular da rede ou instituição, dentro das possibilidades múltiplas dos chamados itinerários formativos. O idioma estrangeiro também fica definido pela BNCC. O inglês é o idioma estrangeiro obrigatório, enquanto uma segunda língua estrangeira pode ser ensinada, a depender da organização da rede ou instituição, sendo preferencialmente o Espanhol.

Com essa nova organização dos componentes curriculares encontramos no próprio texto a insegurança em relação à oferta das disciplinas tradicionalmente ofertadas nesta etapa de ensino.

A organização por áreas, como bem aponta o Parecer CNE/CP nº 11/200925, “não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas [...] (BRASIL, 2017b, p. 32).

Ao afirmar que as disciplinas não serão excluídas necessariamente fica entendido que elas podem, em decorrência dos arranjos curriculares da rede ou instituição, serem suprimidas, desde que, por meio de algum tipo de tratativa por área do conhecimento, busque-se trabalhar com as competências anunciadas pela Base. Uma importante reflexão que recai nesse aspecto é até que ponto uma organização por área do conhecimento consegue promover saberes específicos e mais aprofundados de cada disciplina daquela área em questão.

A alteração da Lei 9.394/96 pela Lei 13.415/17 promove uma nova distribuição da carga horária do Ensino Médio, que passa a funcionar com o mínimo de 1000 horas anuais, distribuídas entre 200 dias letivos, conforme anunciado pelo art. 24 § 1º, com até 1800 horas para a parte comum e o restante para a parte diversificada, como previsto pelo art. 35-A.

A nova distribuição de carga horária não é um ponto pacífico entre as modificações apresentadas pela BNCC. Essa questão gera preocupações acerca de sua viabilidade, uma vez que as desigualdades entre o setor público e o privado são enormes. A ampliação da carga horária conjugada com a oferta de um ensino de qualidade requer grandes investimentos. Em um cenário de escassez de recursos

para a educação dificilmente o setor público poderá cumprir, de forma satisfatória, o que está prescrito. (CASAGRANDE; ALONSO; SILVA 2019, p. 416).

Monica Ribeiro da Silva (2018) chama a atenção para outra crítica a respeito da carga horária. Destaca a falta de exatidão do trecho que define a quantidade de horas para a parte comum da Base, que a partir da Lei 13.415/17 traz em sua redação o termo “até 1800 horas”. Assim, a BNCC permite uma variação no que diz respeito a oferta dos saberes considerados essenciais e comuns, podendo aumentar, ainda mais, as diferenças entre as realidades escolares no país. (SILVA, 2018, p. 4)

Ainda em uma abordagem crítica em relação ao quantitativo de horas/aula para o Ensino Médio, cabe refletir sobre a viabilidade em permanecer, por tanto tempo, na escola, para os alunos de baixa renda, em situação de vulnerabilidade, e que necessitam trabalhar para complementar a renda familiar. Em um modelo social excludente, essa reflexão é especialmente relevante. Como promover a permanência dos alunos nos cursos diurnos com carga horária que ocupa os turnos matutino e vespertino? Para esses se destinaria cursos noturno com carga horária reduzida? Como ficaria, então, a promoção dos saberes essenciais definidos pela própria Base? Tais questionamentos apontam para o provável aumento das desigualdades já existentes, em níveis elevados, na realidade social e educativa dos jovens.

Na organização apresentada pela BNCC a flexibilização curricular do Ensino Médio é o ponto chave para responder ao cenário de crise descrito como justificativa para a implementação da reforma. Segundo o texto, deve-se promover a flexibilidade como princípio obrigatório para os currículos garantindo, entretanto, as aprendizagens essenciais definidas, por meio das competências e habilidades, para os estudantes, pois seriam essas que promoveriam “[...] o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino. [...]” (BRASIL, 2017b, p. 471) O texto da base relaciona o processo de formação de jovens críticos e autônomos ao caráter flexível do novo Ensino Médio. Por crítico a base entende como aquele jovem que compreende, de forma informada, os fenômenos naturais e culturais, e por autônomo aquele que toma decisões fundamentadas e responsáveis. (BRASIL, 2017b, p. 463) O entendimento apresentado pela BNCC traz como conclusão que as possibilidades de escolhas ofertadas para os jovens seria o motor de uma transformação que envolveria o jovem e o faria construir, com maior liberdade, seus

respectivos projetos de vida. Todavia, o discurso oficial apresenta lacunas e intencionalidades que necessitam ser desveladas, pois ocultam questões estruturais que favorecem interesses alheios a um projeto educativo transformador e verdadeiramente emancipador do sujeito.

5 A BNCC DO ENSINO MÉDIO E O CONTEXTO DE UMA INTERNACIONALIZAÇÃO DO CURRÍCULO

O processo de internacionalização do currículo da educação básica ocorre em meio às discussões promovidas por instituições de alcance global, cujo propósito é o desenvolvimento econômico segundo a perspectiva neoliberal. A relação dessas instituições com a educação não é como uma atividade fim, como um propósito engendrado desde a raiz até o fruto. A educação é uma parte, uma etapa que fornece determinados arranjos para o objetivo principal, o atendimento das demandas de mercado.

Em um cenário envolvido por rápidas transformações, sobretudo, desde o esgotamento da Guerra Fria, uma agenda de reformas educacionais direcionadas ao currículo do Ensino Médio ganhou força ao redor do mundo. Essas reformas são apresentadas, por seus elaboradores, como ações capazes e eficientes para lidar com o contexto de sucessivas crises, com o avanço da pobreza e com a necessidade crescente de maior competitividade no mercado. Em meio aos grupos e organizações que se destacam na organização dessa agenda de reformas educacionais encontra-se a OCDE.

Neste capítulo, pretendemos demonstrar a relação existente entre os conceitos e princípios fundantes da BNCC do Ensino Médio com o projeto de um currículo internacional, desenvolvido pela OCDE, marcado e caracterizado ideologicamente pelo neoliberalismo.

5.1 A BNCC do Ensino Médio como reflexo de uma internacionalização do currículo

Por que precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? Essa pergunta, ainda que de aparência simples, quando tida para além de uma superficialidade de ideias, revela grandes reflexões, sobretudo, em um país com as dimensões geográficas, regionais, culturais e populacionais do Brasil. Ao se pensar em uma base comum é fundamental compreender qual o objetivo desejado, a qual propósito ela serve. Pensar sobre o currículo é pensar sobre um importante elemento da organização dos saberes escolares. Essa qualidade o torna alvo de disputas, o torna instrumento de poder. No contexto das últimas décadas, esse

debate ganha uma escala global. As nações vivenciam, cada vez mais, um processo de interrelação e interdependência, não igualitária e desproporcional, em que governos e Estados tem dividido o protagonismo com grandes grupos econômicos. A educação não está alheia a esse processo. Como afirma Monica Ribeiro da Silva (2001):

A centralidade que o currículo tem adquirido contemporaneamente evidencia seu valor estratégico em se tratando da conservação e da conformação dos indivíduos e da própria sociedade. Em vários países acontecem reformas educacionais que têm como alvo principal os currículos escolares. Até mesmo a imposição de “currículos nacionais” tem se convertido em estratégias da política educacional. Como muitas das prescrições são semelhantes, quando não idênticas nos mais variados países, poder-se-ia pensar mesmo em um “currículo transnacional”. Esse processo está associado aos fenômenos instituídos pela “globalização” e demais mudanças a ela associadas. No entanto, uma vez mais, o mercado (financeiro, de consumo e de trabalho) é quem dita as regras e enreda a educação escolar em uma retórica que busca vincular, de forma imediata, as mudanças na economia à “necessidade” de mudanças em outros aspectos da vida. Dentre os aspectos que “precisam se adequar”, estariam as práticas escolares. (SILVA, 2001, p. 115 - 116).

Portanto, faz-se necessário analisar as políticas educacionais para as reformas curriculares como um olhar amplo e investigativo, entendendo as disputas em questão como parte de um cenário maior e mais complexo.

Ao analisar os documentos que trazem os princípios, as orientações e os elementos que constituem a BNCC para o Ensino Médio, sobretudo, a Medida Provisória nº 746/16 e a Lei nº 13.415/2017, identificamos como ponto central da justificativa apresentada, a crise pela qual o Ensino Médio estaria mergulhado. Não faltam estatísticas e esforços quantitativos para apontar a falta de qualidade do Ensino Médio, sua baixa aderência junto aos jovens e a sua não realização propositiva perante a sociedade. Como destaca Teodoro Adriano Costa Zanardi (2018), as crises fazem parte do funcionamento do sistema capitalista e, por vezes, são utilizadas como justificativas para avançar com reformas que em outros cenários teriam maior dificuldade de serem aceitas.

No caso específico do Ensino Médio, como disse o Ministro da Educação Mendonça filho, no texto da Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746, a crise do Ensino Médio se explicaria pela falta de conexão entre o que se estuda e o que se espera como preparação para o mercado de trabalho (BRASIL, 2016). Segundo essa perspectiva, o jovem teria dificuldade de empregabilidade devido à

má formação obtida no seu percurso escolar. Entretanto, cabe aqui levantar alguns questionamentos: essa ruptura que se estabelece entre educação e empregabilidade se dá de forma unilateral, ou seja, ocorre apenas por uma falha do sistema educativo? Seguindo Michael Apple (2017) em um aprofundamento dessa questão, o atual cenário de crise é inquestionável e, por isso mesmo, é um argumento que encontra passagem fácil no senso comum. Todavia, a crise não é apenas de empregabilidade, e sim estrutural. Cabe então indagar quais respostas são oferecidas pelas reformas e qual o papel que se espera da educação. (APPLE, 2017, p. 11-12).

Em outras palavras, o problema seria apenas com o modelo de educação, ou perpassa as políticas públicas ineficazes, interesses políticos que não dialogam com as questões sociais e uma economia excludente? Fica claro que diante da complexidade da questão, e dos interesses envolvidos, o Ensino Médio, por ser a etapa concluinte da educação básica e por ocupar um espaço na transição do jovem para a fase adulta, torna-se alvo de inúmeras propostas de mudanças e reformas, tornando-se o principal foco de disputas na educação. O outro ponto que pode ser questionado é com relação aos interesses do próprio jovem. Pouco consultado, o estudante, que deveria ser o protagonista do processo e, portanto, ter voz ativa nos apontamentos acerca de uma necessidade de melhora no Ensino Médio, é invisibilizado por aqueles que se julgam os portadores da verdade sobre a educação. Como bem nos lembra Monica Ribeiro da Silva, em meio a 11 audiências públicas para se discutir a reforma, chamou a atenção a mobilização contra a proposta, polêmicas, críticas e ocupações de escolas e universidades. (SILVA, 2001).

A ausência de uma real escuta do que tem a dizer os maiores interessados no processo educativo gera consequências preocupantes, como adverte Miguel Arroyo (2013):

Um dos mais lamentáveis efeitos da ausência dos sujeitos na reconstrução de nossa história e nos currículos é negar a centralidade dos seres humanos como sujeitos de história. É negar às crianças e aos adolescentes o direito a saberem-se sujeitos de história. É reproduzir o não reconhecimento deles e dos coletivos a que pertencem como sujeitos. Reproduzir a injusta e segregadora visão de que a história, a produção da riqueza, da cultura e do conhecimento não lhes pertence, não são autores, mas meros beneficiados da história, da riqueza e da cultura e dos conhecimentos que outros produzem. (ARROYO, 2013, p.141).

A despeito do que os educadores e educandos tem a dizer sobre qual seria o melhor caminho para se pensar o Ensino Médio e seu currículo, a BNCC traz uma argumentação predominantemente economicista para justificar-se. Partindo dessa referência inicial, seu escopo será o de significar o Ensino Médio em relação ao mercado e ao universo produtivo.

5.2 Neoliberalismo como referência ideológica da internacionalização curricular

A análise que se segue traz como imperativo para o trabalho a abordagem de dois conceitos chaves: internacionalização do currículo e neoliberalismo. Apesar de haver uma ideia clara sobre internacionalização e neoliberalismo, visto que não se trata de uma novidade conceitual, é importante delimitar os conceitos em suas aplicações para o campo da educação.

A ideia de internacionalização do currículo muitas vezes se mistura com outras abordagens dentro do próprio campo da educação, como nos aponta Juarez da Silva Thiesen (2017), em seu artigo intitulado *Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos*. O autor salienta que há uma grande diversidade de conceitos que, apesar de parecerem semelhantes, e até por vezes se entrecruzarem, possuem significados distintos. Entre esses conceitos estão: internacionalização do ensino superior, educação internacional, internacionalização em casa, internacionalização do campo dos estudos curriculares e internacionalização do currículo. (THIESEN, 2017).

Para o corrente trabalho interessa tratar da internacionalização do currículo, mais especificamente, do Ensino Médio brasileiro, as aplicações e os possíveis desdobramentos dessa ação. A internacionalização do currículo pode ser entendida da seguinte forma:

compreendo internacionalização do currículo na Educação Básica como um movimento, ainda inicial, com motivações de natureza política e econômica, que se fortalece mobilizado predominantemente por influência de organismos estatais ou privados – os quais operam em espaços e instâncias transnacionais. Por distintas estratégias e instrumentos, induzem estados nacionais e sistemas educacionais a desencadearem formulação e implantação de reformas em seus currículos de Educação Básica alcançando, inclusive, espaços escolares. São processos que podem incluir desde a formulação de políticas curriculares mais amplas até reconfigurações, redesenhos, adaptações ou adequações curriculares, com

foco nos conteúdos de conhecimento, nas aprendizagens dos estudantes, na avaliação e nas respectivas metodologias de ensino. (THIESEN, 2017, p. 1003 - 1004).

Na exposição de seu entendimento acerca do conceito de internacionalização do currículo, Juarez da Silva Thiesen (2017) evidencia tanto os objetivos, como os passos da implementação das reformas:

Em geral, configuram ações desenvolvidas com perspectivas de alinhamento da educação, do currículo e conseqüentemente da formação escolar aos padrões do sistema econômico mundial vigente, mas que são discursivamente apresentadas como alternativas de atualização, inovação, eficiência e modernização. Os primeiros passos desse movimento aparecem manifestados:

- i) em textos de políticas curriculares que passam a inserir demandas e expectativas internacionais;
- ii) nos processos de avaliação externa que definem seus critérios com base em exigências internacionais;
- iii) nos documentos de projetos e programas oficiais, em geral, estruturados com base nestes mesmos princípios e propósitos;
- iv) em alguns programas de formação inicial e continuada para professores etc. (THIESEN, 2017, p. 1004).

Partindo da concepção apresentada, fica evidente a interlocução profunda entre o projeto de internacionalização curricular em andamento com os princípios neoliberais. O neoliberalismo, enquanto um novo programa ou variante do capitalismo liberal, passou a exercer forte influência em boa parte do mundo a partir de meados dos anos de 1970. Suas ideias têm largo alcance e, obviamente, a educação enquanto um campo estratégico não ficou de fora. Ao buscar, ainda que de forma sucinta, as origens do pensamento neoliberal, visualizamos melhor como seus principais pilares se edificam e, especificamente no campo da educação, se posicionam.

A origem do projeto neoliberal pode ser atribuída à publicação da obra *Caminhos da Servidão*, de Friedrich Hayek, escrita em 1944. Em sua obra, o autor combate ferozmente qualquer planejamento central da economia, e acredita que somente com o mercado livre a economia poderia se desenvolver e gerar prosperidade. Segundo Daniela Basso e Luiz Bezerra Neto (2014), foi apenas com a crise do petróleo de 1973 que as ideias neoliberais ganharam impulso e se consolidaram mundialmente. Diante da crise, os defensores das ideias neoliberais apontaram os elevados gastos dos governos, sobretudo com políticas sociais de bem-estar social, e os movimentos operários com suas reivindicações por maiores

salários como as principais causas da crise capitalista. Assim, a saída seria reduzir o tamanho dos gastos do Estado com políticas de bem-estar social, como investimentos nas áreas de saúde e educação, por exemplo. Nesse cenário, o setor público é posto como uma estrutura onerosa, com aparatos administrativos e burocráticos do Estado, além de finalidades políticas, eleitorais e sociais que interceptam a perspectiva da maior produção e lucratividade. Defende-se a criação de reformas educacionais que permitam uma maior autonomia das escolas, assim como uma maior participação do setor privado tanto por via de transferência de responsabilidades por parte do Estado, como por meio de parcerias público-privado e, também, por investimentos diretos na criação e manutenção de instituições de ensino

Graziela Rossetto Giron (2008), ao discorrer sobre o assunto, apresenta a seguinte síntese acerca desse cenário:

O neoliberalismo expressou uma saída política, econômica e jurídica específica para a solução dos problemas cíclicos da economia do mundo capitalista. Provocou uma modificação organizacional, estrutural e funcional do Estado, minimizando o seu papel (no que diz respeito à garantia dos direitos sociais), tendo como principal preocupação limitar a esfera de influência do público no privado. (GIRON, 2008, p.19).

Um ponto interessante para se observar é que o processo de ascensão do neoliberalismo repete um padrão já identificado no presente trabalho: um cenário de crise é apresentado e tido como justificativa para implementar uma série de reformas. Ainda segundo os autores, a influência do neoliberalismo chega ao Brasil e acentua uma visão instrumentalista de educação que já existia no país, ao menos, quando se pensava em educação para as camadas mais pobres da população. Prioriza-se, então, com base no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI *Educação um tesouro a descobrir* uma educação do saber-fazer, ou seja, uma educação que objetiva capacitar o jovem para a execução de tarefas produtivas, desprovida de uma formação mais ampla. (BASSO; BEZERRA NETO, 2014).

Nessa perspectiva do saber-fazer, é que se encontram as concepções de uma educação com base no desenvolvimento de competências e habilidades, como é proposto na BNCC. A importância da crítica à respeito de uma educação baseada em competências e habilidades também foi destacada por Monica Ribeiro da Silva

(2009):

Na definição das competências pretendidas, os textos oficiais produzem listagens de competências e, com isso, recaem numa proposta de organização do currículo em bases demasiadamente genéricas, que conduzem a uma confusão quanto ao sentido, finalidade e natureza da educação escolar ou de outros espaços de formação. (SILVA, 2009, p.19)

Com base na afirmação da autora, infere-se que essa perspectiva destitui o sujeito de sua dimensão histórico-social, uma vez que passa a defender que em qualquer circunstância, condição material ou localidade, a assimilação de determinadas competências e habilidades levarão o sujeito a alcançar seus objetivos de vida. Desloca o sujeito de sua referência histórica e cultural para imprimir uma organização generalista do que se deve aprender, e de forma demasiadamente associada ao processo produtivo, distorcendo e obscurecendo os demais propósitos educativos.

Dessa forma, justifica-se o que se ensina afirmando ser um tipo de conhecimento associado às demandas atuais, subordinando o conhecimento àquilo que o mercado pede. A demanda economicista se sobrepõe perante o campo educativo, e o que se ensina em forma de uma sequência didática, desde a educação infantil, visa o desenvolvimento de habilidades, ou seja, a preparação do homem para exercer um papel produtivo na hierarquia de mercado. (ARROYO, 2013, p. 103).

Para Gaudêncio Frigotto (2015), todo esse discurso atrelado ao desenvolvimento de habilidades e competências ocorre associado a uma narrativa de valorização da dimensão humana, e da qualificação que, na verdade, é uma forma rejuvenescida da teoria do capital humano⁴.

Graziela Rossetto Giron (2008) concorda com Gaudêncio Frigotto (2015) ao afirmar que

Percebe-se que o discurso educativo neoliberal configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas da teoria do capital humano, em que a educação é definida como uma atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho. (GIRON, 2008, p. 20).

⁴ Teoria desenvolvida entre as décadas de 1960 e 1970 por Theodore Schultz tem como principal afirmação que o investimento em educação e saúde podem se converter em maior produtividade para o mercado, pois podem promover a melhoria das habilidades e aptidões do indivíduo. (VIANA; LIMA, 2010).

Assim, a construção de um currículo permeado pela influência neoliberal aponta para uma concepção individualizante do sujeito. A própria mercantilização da prática educativa leva a esse paradigma. Michael Apple (2020) afirma que a mercantilização corrói não somente a concepção de comunidade, mas até mesmo normas morais de solidariedade, reciprocidade e cuidados mútuos, ou seja, tudo aquilo que tem potencial unificador promovendo, cada vez mais, um isolamento do indivíduo mesmo em um contexto de globalização como tem se acentuado nas últimas décadas. (APPLE, 2020).

Em outra obra intitulada *A educação pode mudar a sociedade*, Apple tece uma forte crítica à concepção neoliberal de educação, destacando, mais uma vez, que ela promove nas mudanças nas instituições e identidades de forma a privilegiarem o lucro e a ética individual. (APPLE, 2017).

O currículo, que se baseia em habilidades e competências, tem como marca um esvaziamento do percurso formativo do educando, uma vez que se propõe a uma formação restrita ao que se precisa saber-fazer para a progressão do sujeito no contexto de mercado negando uma formação mais ampla, e de caráter transformador.

5.3 A internacionalização do currículo sob a ótica da OCDE

Essas concepções foram engendradas por grandes grupos e organismos internacionais que objetivam a expansão de seus objetivos macroeconômicos portadores de um viés neoliberal. Alguns desses organismos como o Banco Mundial e a OCDE promovem políticas econômicas que fomentam o desenvolvimento de práticas que potencializam o papel da iniciativa privada simultaneamente à redução do papel dos Estados. O primeiro aspecto a ser destacado é a natureza dessas organizações. Inicialmente sem uma relação direta com a área da educação, esses organismos internacionais de caráter econômico passaram a se envolver com o setor educativo como meio para alcançar seus propósitos. O corrente trabalho tem como um dos seus objetivos analisar o papel da OCDE na construção de um projeto de internacionalização do currículo. Antes, porém, faremos um breve apontamento do papel do Banco Mundial no desenvolvimento de políticas educacionais, com o intuito de demonstrar o envolvimento de instituições de natureza econômica com a educação, e reforçar que essa ação não é uma prerrogativa isolada da OCDE. Em

outras palavras, é uma ação ampla, engendrada por diversas organizações, mas que tem, na atualidade, a OCDE como protagonista.

O Banco Mundial tem um importante papel na elaboração de orientações e diretrizes para a área da educação, tratando-a como campo estratégica em sua atuação, sobretudo, em países em desenvolvimento. O Banco Mundial, que tem suas origens no final da Segunda Guerra Mundial e, inicialmente, estava engajado no projeto de reconstrução do pós-guerra, passou a ter como principal bandeira a redução da pobreza (BASSO; BEZERRA NETO, 2014). Todavia, não se trata de uma tentativa de combate estrutural da desigualdade, e sim, uma ação referente à redução da miséria que permita a manutenção do sistema econômico nos países em desenvolvimento, e que promova um alinhamento entre esses países e os interesses daqueles que formam o bloco dominante, de forma a dar sustentabilidade para a estrutura econômica global, em uma perspectiva neoliberal.

A atuação do Banco Mundial revela um olhar utilitarista para a educação como formação de mão de obra para o setor produtivo e, por isso, o Ensino Médio recebe uma especial atenção dentro da educação básica. A perspectiva promovida por essa instituição está em diálogo com a teoria do capital humano já apresentada, e se caracteriza por dois aspectos: o primeiro, como elemento auxiliar para o desenvolvimento da economia, o outro, como medida compensatória para atenuar a pobreza. (BASSO; BEZERRA NETO, 2014).

Toda essa abordagem, notadamente de cunho neoliberal, visa promover uma educação de largo alcance. Inserir o indivíduo na escola é um objetivo, sobretudo, pelo potencial retorno produtivo. O mapeamento dos índices de escolaridade, alfabetização, permanência na escola, entre outros, ganham destaque. Todavia, a busca por um maior alcance da escolarização é acompanhada por uma orientação que trabalha por uma redução de custos na educação. Custos elevados, além de comprometer o orçamento do setor público, inviabiliza a atuação do setor privado. As diretrizes propostas tratam de uma educação nivelado pelo básico, por aquilo que é essencial do ponto de vista dos interesses macroeconômicos em jogo. Deixa-se de lado uma formação mais ampla do sujeito.

Por sua vez, a OCDE tem um importante papel no que diz respeito a elaboração de estudos, medidas e referências para serem apresentadas como sinal de avanço e desenvolvimento e tornou-se, atualmente, a principal referência para as reformas curriculares de caráter neoliberal, inclusive, aquelas destinadas ao Ensino

Médio. Para entender o tamanho da influência exercida pela OCDE recorreremos à dados fornecidos em seu próprio site⁵. Segundo a própria OCDE, os países que fazem parte de sua organização, conjuntamente aos chamados países parceiros, representam 80% do comércio e do investimento mundial. O número de países membros está em 37, entre eles, dois sul-americanos, o Chile, que aderiu em 2010 e a Colômbia, que ingressou em 2020. O grupo chamado de parceiros-chave é composto por 5 países, entre eles, o Brasil, que recebeu esse status em 2007 (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2021).

Em um documento intitulado *Trabalhando com o Brasil* a OCDE apresenta um resumo das ações desenvolvidas. É interessante salientar que das 63 páginas do documento, apenas duas se dedicam exclusivamente à educação, enquanto em outras a educação é apenas citada dentro de um outro contexto prioritário. Por outro lado, o aspecto econômico é constantemente destacado. Conforme Angel Gurría (2018), Secretário-Geral da OCDE, o peso econômico do Brasil é destacado, assim como se faz elogios aos rumos das reformas naquele momento em discussão, como a reforma da previdência, e ao engajamento do Brasil na organização, e enfatiza-se a busca por uma agenda global de reformas nas políticas públicas. Nas páginas dedicadas ao tema da educação evidencia-se parte de suas estratégias e propósitos para a educação básica.

A participação no trabalho da OECD sobre educação e formação profissional dá ao Brasil o acesso a redes internacionais onde políticas e práticas bem-sucedidas são compartilhadas de forma a melhorar os resultados destas políticas e garantir que as necessidades do mercado e da sociedade estejam sendo atendidas. Através de suas pesquisas e base de conhecimentos internacionais, a OCDE está bem colocada para fornecer ao Brasil evidências e dados comparáveis para melhor informar a tomada de decisões da política educacional, fundamental para impulsionar o crescimento econômico inclusivo. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2018, p. 42).

No trecho acima fica explícita a relação direta entre as práticas educacionais que a OCDE visa promover no Brasil, com o objetivo principal de incremento do crescimento econômico. A organização cita, no mesmo texto, as ações desenvolvidas em parceria com o governo Brasil para a área da educação. A primeira delas é a participação brasileira no PISA desde sua primeira edição, no ano

⁵ O site da OCDE (2021) direcionada para a América Latina oferece um conjunto mais limitado de informações.

2000. O seu programa de avaliação em larga escala, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), funciona como uma avaliação global para os alunos na faixa etária dos 15 anos, e serve para avaliar e classificar os sistemas de ensino dos países nas áreas de linguagens, matemática e ciências. Segundo a própria OCDE, o PISA tem como foco a avaliação da proficiência em habilidades e competências, de forma que os dados possam ser comparados entre os participantes, fornecendo dados para futuras ações na área da educação. O PISA é trienal, portanto, o documento *trabalhando com o Brasil*, publicado em 2018, traz os dados referentes à 2015, quando 500.000 estudantes participaram da avaliação representando 75 países. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2018, p. 42). Em relação ao exame PISA, seu propósito e aplicação, Teodoro Adriano Costa Zanardi (2019) afirma:

Seguir as determinações da OCDE se constitui em referência para qualidade da educação mundial trazendo um fenômeno de ranqueamento de países que acabam por estabelecer os padrões curriculares necessários para o alcance de um desempenho comparativamente satisfatório. A OCDE, assim, passa a ocupar, para muitos países seguidores desse receituário, o lugar de Ministro da Educação Mundial. (ZANARDI, 2019, p. 10).

Outra iniciativa da OCDE com participação brasileira é o *Teste para escolas baseado no PISA*, descrita como uma “ferramenta de avaliação de alunos usada para apoiar pesquisas, benchmarking e melhorias nas escolas, em parceria com a Fundação Lemann e o MEC.” (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2018, p. 43).

Uma terceira iniciativa da organização, com ampla participação brasileira, é apresentada no documento *trabalhando com o Brasil*, o programa TALIS. Esse programa tem como finalidade pesquisas e análises do ambiente de ensino e aprendizagem e condições de trabalho dos professores. Como as demais ferramentas, o TALIS é uma avaliação em larga escala, de caráter internacional, com o propósito de fornecer dados comparáveis. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2018, p. 43). Infere-se que pouco se produz, em termos de pesquisa, dados e análises, voltado para as questões particulares do país, sua história, suas especificidades e anseios. Essas iniciativas visam estabelecer um parâmetro comparável em que os países podem ser classificados e ranqueados. Essas informações servem, então, para estabelecer

diretrizes para as políticas educacionais a serem adotadas. No centro das justificativas está uma adequação às demandas globais, e uma concepção de qualidade e eficiência ligada ao produtivismo do setor privado com vistas para maiores taxas de lucro e crescimento das economias. Soma-se a essa justificativa, um discurso de capacitação dos mais pobres que possibilitaria uma maior empregabilidade, o que seria uma ferramenta de combate à miséria.

Por fim, o documento supracitado traz uma perspectiva de trabalho com o governo brasileiro ligada diretamente à área do currículo:

Além disso, o Brasil foi convidado a participar do projeto o Futuro da Educação e Habilidades: Educação 2030, que está desenvolvendo uma ferramenta para ajudar países a antecipar e prepara seus sistemas educacionais para o futuro. O Brasil está envolvido nas discussões relacionadas ao quadro de aprendizagem e no Questionário de Política sobre Reformulação de Currículo Escolar. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2018, 43).

A direção para um currículo internacional fica muito evidente no documento. O que não se explicita é a especificidade do Ensino Médio. Todavia, ao pensar na lógica de mercado trazida pela OCDE, e o posicionamento do Ensino Médio como a última etapa da educação básica, justamente a que conclui a formação do jovem que, a partir de então, prosseguirá ou para a continuidade dos estudos em nível superior, ou para o mercado de trabalho, infere-se que, ao falar de currículo escolar, o Ensino Médio tem um papel de destaque.

Em outro documento da OCDE (2014) intitulado *Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida: uma abordagem estratégica das políticas de competências*, é feita uma ampla defesa da associação dos currículos escolares às necessidades do mercado. As demandas mercadológicas são traduzidas em competências, ou seja, aquilo que o mercado necessita que o indivíduo saiba fazer torna-se uma competência a ser desenvolvida no meio escolar. Tal relação não se restringe a um só segmento. O texto fala da educação básica em geral, assim como do nível superior. Logo em sua introdução encontra-se a seguinte afirmação:

Sem o investimento adequado em competências, as pessoas definham às margens da sociedade, o progresso tecnológico não se traduz em crescimento econômico e os países não podem competir numa sociedade global cada vez mais baseada no conhecimento. [...] De maneira inversa, de acordo com uma estimativa, se o desempenho escolar na área da OCDE

aumentasse somente em meio ano escolar, isso acrescentaria U\$115 trilhões à economia durante a vida profissional da geração nascida em 2012. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2014, p.10).

O saber escolar passa a ser parametrizado pelo grau de competência que ele gera, ou seja, o saber escolar é proporcionalmente valorizado na medida em que ganha aplicabilidade para o setor produtivo. Isso fica claro na forma como os “interesses sociais” são elencados no texto. À medida que atribui sucesso ao sistema educacional é o potencial aumento da economia que ele pode gerar.

No texto intitulado *Rumo a uma medição direta de competências como base para a elaboração de políticas efetivas de competências* OCDE (2014) é apresentada a estratégia de competências que visa substituir o sistema tradicional organizado em anos ou série, diplomas e certificados, por uma análise de competências, definidas como amplas e funcionais, e que auxiliam o indivíduo a obter sucesso no mercado de trabalho. Na sequência, traz a definição de competências e habilidades para a OCDE:

[...] Os conceitos de “habilidade” e “competência” são utilizados de forma intercambiável na Estratégia de Competências. Competências (ou habilidade) são definidas como um grupo de conhecimentos, atributos e capacidades que podem ser aprendidas e que possibilitam que os indivíduos realizem uma atividade ou tarefa de forma bem sucedida e consistente e que podem ser construídas ou ampliadas por meio da aprendizagem. A soma de todas as competências disponíveis para a economia em um determinado momento constitui o capital humano de um país. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2014, p. 12).

A ideia de competência e habilidade torna-se central para os objetivos de aprendizagem, uma vez que o objetivo é construir o que se chama de capital humano do país com vistas para o crescimento econômico. Dessa forma, em alguns trechos do texto se fala em competências de leitura e escrita, aritmética e resolução de problemas em ambientes tecnológicas, e nota-se a ausência de uma abordagem sobre competências e habilidades relacionadas às artes e às humanidades. Assim, o documento tem como objetivo apresentar uma estratégia que promova o desenvolvimento das competências e habilidades, consideradas importantes para o cenário econômico, e que, segundo o próprio texto, “delineia uma abordagem sistemática e abrangente das políticas de competência”. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2014, p. 3). Tal política de

competências tem como propósito expresso:

- . Ajudar a estabelecer as prioridades do investimento dos recursos escassos.
- . Fazer com que a aprendizagem durante toda a vida seja algo mais convincente.
- . Fomentar uma abordagem do governo como um todo.
- . Combinar as considerações de curto e longo prazo.
- . Alinhar os diferentes níveis de governo.
- . Incluir todas as partes interessadas relevantes.
- . Proporcionar uma perspectiva global.
- . Desenvolvimento de competências relevantes.
- . Ativação da oferta de competências.
- . Usar as competências de forma eficaz. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2014, p. 13).

Os objetivos supracitados estão concatenados. Estabelecer as prioridades é definir para quais competências deve-se dirigir os poucos recursos disponíveis. Isso significa dizer que deve haver espaço para descartar algumas competências enquanto se enfatiza outras. A aprendizagem durante toda a vida diz respeito a um modelo de aprendizagem que perpassa desde a educação infantil até a inserção do adulto no mercado de trabalho. O alinhamento dos níveis e setores do governo é apontado como fundamental para o desenvolvimento de metas de curto e médio prazo, de forma a possibilitar a constante avaliação das ações e sua efetividade. Já as partes interessadas vão além dos governos, educadores e educandos, incluindo empresas, câmaras de comércio, associações profissionais, entre outros. A ideia é que todos trabalhem em favor do desenvolvimento das competências e habilidade elencadas. A perspectiva global salienta, mais uma vez, a necessidade de uma avaliação que permita uma métrica que possa ser comparada e quantificada frente a outros sistemas educacionais para servirem, portanto, como parâmetro para reformas e ações no campo educacional. Por fim, os últimos três tópicos dizem respeito a seleção das competências, sua relação com as demandas do mercado e sua aplicação.

A concepção de qualidade da educação passa pela capacidade de resposta frente a esse ambiente de competências aplicadas. Esse é o paradigma para as reformas, como se vê a seguir:

Desenvolver o potencial das competências de um país está no âmago das políticas de competência. Isso exige a estruturação de currículos e sistemas de educação e treinamento que respondam às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade em geral e que sejam equitativos e de boa

qualidade. [...] O desenvolvimento de competências mediante a educação deve ser baseado nas necessidades do mercado de trabalho e deve ser eficaz, eficiente e equitativo. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2014, p. 20).

Assim, a educação é incorporada à lógica de mercado. A OCDE (2014) atua como grande incentivadora, organizadora e promotora de reformas que objetivam implementar e acelerar esse processo, por meio do aumento de suas influências junto aos governos. Apoio técnico e financiamento de pesquisas, são exemplos de ações promovidas que possuem, como contrapartida, o estabelecimento de novas políticas para a educação carregadas com os conceitos, processos e metas desenvolvidos sob os princípios neoliberais. Conceitos como eficiência e eficácia são utilizados para justificar as reformas que são, por sua vez, apresentadas como uma resposta para as crises atuais.

Para completar o panorama desenhado pela OCDE (2014), para a educação básica, adiciona-se mais um elemento que pode ser identificado no seguinte trecho:

Todas as necessidades de competências têm que ser identificadas, articuladas e traduzidas em currículos atualizados e em programas pertinentes; e os sistemas precisam permitir aos indivíduos mover-se com flexibilidade entre as opções, inclusive entre as de formação profissional e acadêmica e outras opções de aprendizagem não formais. (ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2014, p. 24).

Após a análise dos textos identifica-se o conjunto de princípios norteadores, práticas e estratégias presentes na proposta elaborada pela OCDE (2014) para a educação, que buscam projetar a instituição como fornecedora de evidências e dados comparáveis para influenciar e nortear as tomadas de decisões nas políticas educacionais de cada país associado. Os pontos-chaves da proposta são:

- a) objetiva-se traçar uma padronização de conceitos e objetivos para as reformas educacionais nos diversos países envolvidos;
- b) formação de uma rede de países que partilham entre si exemplos de políticas educacionais, constituindo um forte grupo influenciador dos demais;
- c) a justificativa para as reformas, em destaque as reformas curriculares, e novas políticas educacionais é adequar os sistemas de ensino às demandas globais, promover maior empregabilidade e impulsionar o crescimento

- econômico. Dentro desse cenário, a concepção de mudança presente nos documentos, e amplamente desenvolvida, refere-se ao indivíduo, enquanto a ideia de mudança para a sociedade ora se caracteriza pelo incremento do setor produtivo, ora fala-se de uma melhoria da vida de forma vaga e abstrata;
- d) cria-se um sistema de avaliação em larga escala para avaliar e classificar os sistemas de ensino em relação aos objetivos propostos. Essas avaliações geram dados comparáveis entre os países, o que permite uma classificação e ranqueamento dos países no que diz respeito a um determinado conceito de qualidade estabelecido pelo sistema avaliativo internacional;
 - e) uma educação de qualidade é entendida como aquela que se baseia no desenvolvimento de competências e habilidades práticas e aplicáveis, no sentido de atender às necessidades produtivas do mercado. A proficiências nessas competências e habilidades, permeada pelas ideias de eficiência e eficácia, é medida no referido sistema de avaliação em larga escala;
 - f) o currículo é então constituído como ferramenta voltada para o ensino das competências e habilidades selecionadas dentre aquelas que melhor atendem às demandas de mercado naquele momento. Por isso, é importante que haja flexibilidade no currículo, pois como o mercado é dinâmico e se adapta constantemente aos rumos da economia, sobretudo no contexto global e digital da atualidade, o currículo escolar também deve ser, segundo essa lógica, flexível para facilmente se ajustar à mudanças de rotas.

Ao refletir acerca dos pontos apresentados, pode-se afirmar que a OCDE traz uma estratégia metodológica bem-sucedida em promover a própria instituição como um poderoso agente influenciador em escala global. Carlos Vargas Tamez (2015) chama a atenção para o que ele chama de des-democratização das tomadas de decisões acerca das políticas educacionais, econômicas e sociais, uma vez que as decisões importantes estão, cada vez mais, nas mãos de organizações transnacionais que, por meio de forte persuasão, promovem uma padronização das ações. (VARGAS TAMEZ, 2015).

Juarez da Silva Thiesen e Filipa Seabra (2020), ao se referirem de forma específica ao contexto de reformas e políticas educacionais em Portugal, também evidenciam esse fenômeno da perda de potência dos Estados Nacionais frente ao crescimento da influência externa.

Um primeiro aspecto tem a ver com os interesses que movem esse macro-projeto visivelmente nutrido no âmbito dos chamados globalismos contemporâneos. Trata-se, evidentemente, de uma proposta de fundo político que também envolve interesses de natureza acadêmica e cultural, mas que visa fundamentalmente o fortalecimento da chamada transnacionalização das atividades de mercado, fenômeno que marca o atual processo de globalização econômica. (THIESEN; SEABRA, 2020, p. 3).

Destaca-se no texto dos autores tanto a transnacionalização e a conseqüente submissão dos Estados às forças globais, quanto o caráter econômico dos objetivos engendrados nas propostas para a educação. Em outro trecho os autores constataam:

Trata-se, pois, de um discurso que carrega consigo o imperativo de uma educação global e que demanda aos sistemas nacionais a prescrição de currículos, em geral, orientados com base na aquisição de competências interculturais e globais, mantendo-se a responsabilização e a regulação nos estados por meio da avaliação de resultados. (THIESEN; SEABRA, 2020, p. 8).

Todo esse processo parte daquilo que Carlos Vargas Tamez (2015) chama de homogeneização de valores. Desenvolve-se uma crença, ou conjunto de ideias, acerca da educação, seu objetivo e sentido de ser, que a vincula às demandas do setor econômico e, portanto, universaliza essa concepção como uma etapa necessária para o crescimento e progresso dos diversos países. Aquele país que deseja atrair mais investimentos, tornar-se mais competitivo no cenário global, quer ter nota de credibilidade perante os demais, precisa, então, seguir essa cartilha.

Outro aspecto importante com relação aos objetivos para a educação da OCDE é a falta de ênfase ou detalhamento dos significados sociais da educação. Em seus textos, em partes curtas e pontuais, é citada como objetivo atender as demandas sociais, porém, de forma superficial. Carlos Vargas Tamez (2015, p. 15, tradução nossa) destaca a fragilidade das propostas de maior alcance social ao abordar os objetivos referentes ao combate às desigualdades: “Na estratégia da OCDE, a agenda de equidade e sua promoção na e por meio da educação não foram claramente definidas, nem foi especificado o quão importante era para reduzir a desigualdade educacional.”⁶

⁶ “[...] en la estrategia de la OCDE la agenda de la equidad y su promoción en y a través de la educación no estaba claramente definida, ni se precisaba cuán importante era la reducción de la desigualdad educativa”

Carlos Vargas Tamez (2015) salienta, a partir da constatação da pouca profundidade dos objetivos sociais da proposta da OCDE, que o discurso para as nações se funda na defesa de que os países se beneficiariam, de forma geral, com uma educação baseada no desenvolvimento de habilidades, talentos e competências de seus indivíduos. Pode-se inferir dessa observação que o plano social da OCDE tenha um caráter individualista, algo como uma defesa do desenvolvimento do indivíduo para melhorar o coletivo sem, com isso, promover um trabalho que tenha como finalidade tratar de questões coletivas voltadas para grandes grupos específicos. A defesa do desenvolvimento individual para alcançar os objetivos sociais de uma nação traz, entre outras dúvidas e problemas, a transferência da responsabilidade do sucesso ou do fracasso, para o indivíduo. Com o discurso de uma educação inovadora, eficiente, criativa, focada na solução de problemas, o árduo trabalho para desfazer uma longa história de desigualdades, por exemplo, recai no indivíduo educado nesse sistema. O Estado, e demais organizações, após garantir a educação básica focada nesses princípios, teriam cumprido o seu papel determinado. Os resultados dependeriam, então, das ações individuais.

Partindo das concepções apresentadas, encontramos na arquitetura curricular proposta pela BNCC do Ensino Médio os elementos basilares desse processo de internacionalização. Esses elementos estruturantes foram resumidos por Juarez Thiesen (2017):

Nesse sentido, movimentos mundiais como o da universalização da avaliação de larga escala com seus respectivos mecanismos de standardização e de responsabilização dos sistemas educacionais; de centralização curricular com indução de reformas de apostam na flexibilização dos percursos formativos e de parcerização do público com o privado na gestão escolar e dos currículos, fortalecem ainda mais os propósitos da internacionalização curricular, suportados que são por um conjunto coeso e sincrônico de exigências em termos de competências e habilidades para os estudantes. (THIESEN, 2017, p. 1004).

Por fim, ao falar da internacionalização do currículo, temos um complexo entrelaçamento de forças e interesses que desconsideram as características locais e regionais. Tal situação é camuflada com o arranjo curricular ofertado a partir da parte flexível que, em tese, supriria as necessidades e demandas regionais.

5.4 Flexibilização e avaliação como ferramentas para a reelaboração do Ensino Médio

Promovida por meio dos organismos internacionais, a orientação neoliberal gerou um forte impacto na educação brasileira. Processualmente, desde os anos de 1980, o neoliberalismo vem ganhando força, e chega nesta última década consolidando boa parte do seu projeto ao materializar sua influência na BNCC. Conceitos e expressões que anteriormente eram comuns no cotidiano de grandes empresas, entre homens de negócios, passaram a fazer parte do cenário educativo.

Gaudêncio Frigotto (2015) destaca os impactos desses novos conceitos e ideias para a formação dos sujeitos:

Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos, ficam subordinadas à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. (FRIGOTTO, 2015, p. 42).

Segundo o autor, globalização, flexibilidade, competitividade, qualidade, termos que passaram a fazer parte do universo educacional, podem ser traduzidos em termos concretos pela otimização do tempo, espaço, energia, materiais, trabalho, aumento da produtividade e, como consequência, o aumento da competitividade e do lucro (FRIGOTTO, 2015, p. 45).

A BNCC para o Ensino Médio nasce envolta nos princípios defendidos pelos reformadores neoliberais. Sua concepção tem como centralidade um pragmatismo avesso a práticas e ideias que não tenham uma aplicabilidade alinhada com um princípio de eficiência. Formula-se um direcionamento para a educação como meio para se converter conhecimento e formação humana em capital. Seguindo essa lógica, a ideia de currículo, posta pelos reformadores internacionais, tem como princípio estruturante o alinhamento entre conhecimento, técnica e avaliação. Preocupa-se em ofertar um conhecimento, em um determinado formato para, em seguida, ser objeto de uma avaliação que terá como propósito mensurar o desempenho dos estudantes em termos de proficiência nas habilidades e competências ensinadas e avaliadas. Assim, classifica-se tanto o sistema educativo como o resultado dele, o estudante, frente as demandas mercadológicas de um mundo globalizado.

Apresentada como solução para os desafios vividos no Ensino Médio, em destaque, a crise vivida pela educação, e a preparação do jovem para o mercado de trabalho, a BNCC enfatiza dois elementos como resposta aos problemas: a flexibilização curricular e a sistematização de um processo de parametrização e avaliação da performance dos alunos.

A proposta de organização curricular flexível, por meio dos chamados itinerários formativos, foi apresentada pela BNCC como uma ferramenta promotora do protagonismo e da autonomia do estudante. Ocupando ao menos 40% do percurso formativo do estudante, a flexibilização foi uma das maiores bandeiras da BNCC para o Ensino Médio. A possibilidade do estudante escolher um determinado itinerário, associado a sua área de interesse e ao seu projeto de vida foi objeto de destaque no discurso oficial sobre a BNCC para o Ensino Médio. De forma associada e complementar, a parte comum é apresentada como garantidora de um aprendizado comum para todos, independente da região ou contexto histórico-social em que viva. Entretanto, a precariedade dos argumentos se revela, como destacou Crisolita dos Santos Costa (2020):

Estes discursos acabam por não destacar as realidades estruturais existentes, as desigualdades territoriais e econômicas que não só distanciam as escolas e as formas do aprender, como evidenciam o que historicamente, tem se revelado em dois projetos de escola: um para a classe média e outro para os filhos da classe trabalhadora, reafirmando a lógica de dualidade para a educação média no Brasil que se sustenta à medida que você tem escolas e sujeitos com oportunidades e acessos diferenciados ao conhecimento. (COSTA, 2020, p. 47).

O que está velado pelo discurso oficial é uma poderosa combinação entre uma base comum enxuta e reduzida, cujo papel é estabelecer o mínimo para atuação no mercado e o padrão para as avaliações, e uma parte flexível, que tem como papel desobrigar a oferta integral dos saberes diversos, consolidados ao longo do tempo como saberes escolares para essa etapa da educação básica. Assim, os principais objetivos da concepção neoliberal para a educação podem ser atingidos, pois, de um lado, há a padronização passível de ser mensurada, avaliada e classificada dentro de um arranjo tecnicista e, de outro, o enxugamento e desoneração dos gastos com aqueles saberes considerados menos aplicáveis ou que demandam maiores recursos.

Dentro do contexto estrutural da maioria das escolas das redes públicas brasileiras, a flexibilização do currículo promoverá uma restrita oferta de itinerários para os estudantes, que deverão escolher dentro de um mínimo que será ofertado. É uma padronização empobrecida de possibilidades de escolhas que não possuem recursos para garantir qualquer afinidade aos propósitos pessoais do estudante. A ideia de escolha em um cenário limitado e empobrecido não dialoga com o discurso oficial de um estudante autônomo e realizado em suas escolhas.

A concepção freiriana de autonomia aponta para outras perspectivas de atuação do sujeito. Como vimos anteriormente, Paulo Freire (2019a) esclarece que a verdadeira autonomia é aquela que promove o sujeito crítico, capaz de construir o conhecimento do objeto ou participar dele. Requer, para isso, uma experiência respeitosa de liberdade e de responsabilidade em realizar suas escolhas. Em um cenário precarizado, as escolhas do estudante frente aos itinerários disponibilizados exigirão, muito mais, uma adaptação do que uma liberdade de escolha realmente transformadora.

Alinhada com as críticas supracitadas, Crisolita dos Santos Costa (2020) salienta que a organização e oferta de itinerários por parte das escolas e das redes, dentro de suas condições, potencializa o aumento das desigualdades educacionais do país.

A questão das várias desigualdades vividas no país é abordada no texto da base que, após abordar o tema, de forma breve, aponta como ação promotora da igualdade, a definição de saberes comuns e aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017b) Porém, o avanço nas análises acerca da proposta descortina o discurso oficial. No que diz respeito às desigualdades, para além das questões de ordem econômica, a proposta de um currículo organizado em duas partes, uma comum e outra diversificada, traz uma hierarquização dos saberes. Segundo Arroyo Miguel González (2013):

Esse caráter abstrato, geral, único do conhecimento curricular de alguma forma está consagrado na clássica dicotomia que estrutura o ordenamento curricular da educação básica: núcleo comum e parte diversificada. O núcleo comum que é o central nos currículos ou nos conhecimentos que todas as crianças, adolescente ou jovem tem de aprender, é pensado como “comum” em contraposição ao diversificado. Comum ou aquelas verdades, conhecimentos que não trazem as marcas das diversidades regionais ou da diversidade de contextos concretos de lugar, classe, raça, gênero, etnia. Comum a um suposto ser humano, cidadão, genérico, universal, por cima dos sujeitos concretos, contextualizados, diversos. O diversificado é o outro,

os outros, não universais. Consequentemente os saberes, conhecimentos, valores, culturas dos outros, dos diversos não são componentes do núcleo comum, não são obrigatórios. (ARROYO, 2013, p. 77-78).

A hierarquização dos saberes, presente na seletividade do que fará parte da base comum, do que será obrigatório e valorizado como conhecimento universal, atinge as regionalidades e identidades locais promovendo exclusão onde promete incluir.

Entre os próprios componentes curriculares, ou seja, aqueles conhecimentos que historicamente se constituíram como saberes próprios para essa etapa da educação básica ocorre uma forte hierarquização que termina por excluir ou, ao menos, desobrigar o seu estudo mais profundo. Aqueles componentes curriculares, que não são vistos com valor pragmático, ou de importante aplicabilidade para a lógica de mercado, perdem espaço. Preocupa o viés reducionista dessa forma de organização curricular, pois a redução do contato com outras áreas do conhecimento, como a área das Ciências Humanas, por exemplo, contrapõe o próprio texto da base que defende uma formação humana integral:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017b, p. 14).

Como falar em uma educação integral do ser humano e, ao mesmo tempo, promover uma significativa seletividade dos conhecimentos e saberes ofertados nas instituições escolares? Há uma clara contradição entre o que se anuncia e o que, de fato, se oferta com a proposta curricular em questão. Os componentes curriculares não obrigatórios tendem a não serem ofertados onde não houver disponibilidade de professores especializados, ou dificuldades orçamentárias, realidade comum em grande parte das redes públicas do país. Mesmo nas redes particulares, a oferta dos componentes curriculares passará a investir-se de uma lógica de mercado. Havendo demanda por partes dos alunos, ou por questões de competitividade diante das

avaliações de larga escala, em destaque o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), as redes privadas poderão, ou não, ofertá-los. Infere-se que a dimensão formativa integral do sujeito, com vistas para sua autonomia e protagonismo social perde espaço. Ainda que se ofereça uma gama maior de componentes curriculares naquelas realidades mais abastardas, será feito não com a perspectiva da transformação social, e sim, na busca por uma vantagem competitiva e individualizante frente às avaliações e processos seletivos. Segundo Luiz Carlos Freitas (2012):

A proposta dos reformadores empresariais e a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa educação”. (FREITAS, 2012, p. 389).

Em um cenário onde prevalece a mercantilização do processo educativo, ou seja, a educação como uma mercadoria, serviço, ofertada ao estudante como consumidor, terá na avaliação, o momento de mensurar o serviço prestado. Esse processo já está ocorrendo e, ao que tudo indica, com forte tendência de consolidação e ampliação. A esse respeito avalia Juarez da Silva Thiesen (2017):

São formulações com metas de grande impacto colocadas na agenda dessas redes políticas transnacionais que, pelo menos discursivamente, se autorizam a definir o que deve constituir ‘hoje’ o projeto mais eficiente para educação do ‘amanhã’, em visível esforço de hegemonização de suas ideias e interesses. (THIESEN, 2017, p. 1005-1006).

O que ocorre é a sujeição das políticas curriculares aos instrumentos de avaliação de larga escala. Os exames internacionais tornam-se a referência orientadora sobre o que é qualidade na educação. Por conseguinte, as avaliações nacionais e os currículos passam a espelhar o que se exige nesses exames. Essa relação fica explícita no texto da BNCC:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também 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). (BRASIL, 2017b, p 13).

A relação entre os princípios norteadores da BNCC com os paradigmas formulados por organizações internacionais fica explícita e direta. Toda a arquitetura pauta-se em constituir uma organização curricular estruturada em um processo de ensino e aprendizagem de competências e habilidades integradas a uma seleção externa e global de forma que possa ser avaliada, mensurada e classificada, como forma de atribuir um valor de qualidade para a educação. Formula-se uma determinada concepção de qualidade para a educação dependente de uma chancela internacional que tem um objetivo economicista de validar a educação como uma etapa preparatória para a inserção do jovem no mercado de trabalho produtivo. Cabe ainda ressaltar que todo esse conjunto de saberes e operações do saber fazer, que envolvem as competências, estão em uma dimensão definida, na própria BNCC, como aprendizagens essenciais, algo como o mínimo para a inserção do indivíduo na sociedade. Mesmo destacando, a todo momento em seu próprio texto, que a BNCC não configura um currículo, e sim uma orientação para a elaboração de currículos, ao definir as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas, a BNCC parametriza o que deverá ser ensino.

A própria BNCC assume que a função das competências é orientar os currículos, ou seja, é a fonte de todos os currículos que não se orientariam mais por objetivos como defendia Ralph Tyler (1983). Ressalte-se que o caráter normativo da BNCC impõe aos currículos das redes de ensino um documento prescritivo de competências e, por consequência, de conhecimentos que estudantes devem mobilizar e estudar. (ZANARDI, 2019, p. 13).

A seleção e valorização de determinados componentes curriculares vinculados, basicamente, a linguagens, matemática e ciências demonstra a concepção utilitarista que parametriza a organização curricular. Uma vez sendo considerados os conhecimentos obrigatórios e prioritários, os exames terão como foco tais conhecimentos deixando, portanto, os demais saberes em uma posição periférica no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes, sendo vistos como um complemento ou, até mesmo, como um custo oneroso e pouco desejável. Percebe-se uma inversão de valores. O processo educativo serve a avaliação e não o contrário. O conceito de qualidade torna-se um elemento quantitativo medido por

escalas e médias, tornando-se aquilo que Michael Apple definiu como “avaliação de performance”, ou seja, uma avaliação das contribuições do sujeito dentro de uma perspectiva produtivista. (APPLE, 2017). Nessa perspectiva, governos, instituições, docentes e estudantes passam a ser avaliados e classificados por um tipo de resultado em detrimento de outros indicadores e propósitos de formação.

Ocorre, portanto, um empobrecimento do processo formativo, pois a prática corre para um Ensino Médio convertido em uma etapa preparatória para exames. O seu aspecto formador em uma concepção ampla perde potência. O percurso educativo, nesse contexto, dialoga com o conceito de Paulo Freire de educação bancária, onde o educando torna-se um depositário de informações, perdendo a criatividade e o ímpeto transformador. (FREIRE, 2019b,)

A partir dessa concepção, a educação torna-se reprodutora de um sistema global que objetiva a promoção de um status quo dominante sem propostas de mudanças estruturais. A ideia de transformação se torna diminuta, pois assume seu caráter individual, na medida que vislumbra a possibilidade de melhora de vida para aquele indivíduo que lograr êxito em um cenário desigual e indiferente ao outro. (ZANARDI, 2019, p. 14).

Nessa perspectiva ocorre uma individualização das respostas curriculares reforçadas pela ausência de uma concreta proposta de mudança estrutural da sociedade. A ideia de mudança presente nos princípios norteadores da BNCC, tem como foco a mudança do indivíduo. A própria concepção de projeto de vida presente na BNCC, salienta a mudança dentro de uma concepção individual de desenvolvimento, crescimento e conquista, majoritariamente, de cunho material e econômico.

Assim, a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017b, p 15).

As ideias acerca de protagonismo e autonomia são postas como ferramentas para a concretização de um projeto de vida do estudante que não passa pelo aspecto coletivo de uma sociedade. O chamado projeto de vida diz respeito, principalmente, ao objetivo do estudante na continuidade de um curso superior ou inserção no mercado de trabalho.

Tal concepção difere daquilo que Paulo Freire aponta em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, como fundamental para uma educação humanizadora: uma relação homem-mundo de forma não dicotomizada. (FREIRE, 2019b) Segundo a metodologia apresentada, ao pensar o processo educativo deve-se buscar por temas geradores que façam exatamente a conexão entre o pensar e o agir, de forma transformadora.

É importante reenfantizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homem-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. (FREIRE, 2019b, p. 136).

Neste debate acerca do caráter individual das concepções de mudança apresentadas na BNCC, Michael Apple traz uma importante contribuição ao refletir sobre os perigos do uso da ideia de democracia em nossa sociedade. Segundo o autor o termo democracia, é definido de forma clara a partir do seu uso, e não de forma precedente. Michael Apple (2020), então, difere as significações acerca do termo a partir de distintos campos do pensamento político e social. Para o autor os neoliberais, entendem a democracia como uma escolha individual dentro de um contexto previamente estabelecido por forças tradicionais, ou seja, escolhas que não signifiquem algum tipo de mudança ou ruptura. Por outro lado, uma percepção progressista de democracia traz como elemento chave um compromisso com o envolvimento e participação do sujeito nas questões estruturais da sociedade com vistas a uma política emancipadora do homem.

Infere-se, portanto, que o debate sobre uma base voltada para mudanças individuais, ou uma que tenha como foco as transformações estruturantes da sociedade se justifica como ponto fundamental para o entendimento do projeto em curso, sua relação com uma ideologia dominante e o desvelar de seus verdadeiros objetivos por de trás de um discurso oficial.

Os princípios defendidos na BNCC não tratam, de fato, de um projeto que envolva uma transformação estrutural da sociedade. Em um trecho que compõe a descrição da competência 6 da área de Ciências humanas, fala-se em um projeto de vida de forma alinhada a uma prática de cidadania e de participação em debates públicos de forma consciente (BRASIL, 2017b), todavia é fundamental destacar que

essa relação não é desenvolvida e especificada, ou seja, o que seria o objetivo e o real envolvimento da BNCC no que diz respeito a promoção de um determinado avanço das relações coletivas da sociedade não é, de fato, promovido. Cabe ainda destacar que, ao mencionar essa possibilidade em uma competência da área de Ciências Humanas, justamente uma área carente de um espaço mais robusto no que diz respeito a especificação dos componentes curriculares obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, também evidencia a marginalidade do debate acerca de uma efetiva transformação social na BNCC.

Portanto, o destaque ao desenvolvimento de projetos individuais para os estudantes, e a ausência de um projeto de sociedade, verdadeiramente transformador em um sentido emancipador e integral do homem, chama a atenção no texto da BNCC e, a partir dessa ausência, se desvela uma determinada concepção de mudança em curso dentro do contexto educativo global.

Salienta-se que, mais uma vez, um cenário de crise é apresentado como justificativa para implementar uma mudança significativa para a educação, sobretudo, para o Ensino Médio. Como visto no capítulo 2, ao longo da história da educação básica brasileira, as grandes propostas de mudança evocaram o papel de portadoras das soluções perante as crises pelas quais a sociedade passava. Questões como abandono escolar, desemprego, entre outras, são colocadas na conta dos anos finais da educação básica, de forma desproblematizada em relação ao todo. Em outras palavras, o Ensino Médio é posto em reforma para atender várias demandas, em destaque as de ordem econômica, desencadeando uma série de ações no campo educativo que, por serem tratadas como necessárias e urgentes diante de uma grande crise, são aceitas por muitos, ainda que cause perdas e prejuízos para o processo formativo integral dos jovens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo, enquanto um dos elementos nucleares da organização do ambiente escolar, desperta um especial interesse de diversas organizações, governos e profissionais da educação, sobretudo em um contexto de rápidas mudanças envolvidas por propostas de reformas e reorganizações. A preocupação com esse cenário e os rumos dos instrumentos normativos no Brasil, constituíram a motivação inicial para a presente pesquisa, que se pautou pelas seguintes questões: a organização de um currículo dividido em parte comum e parte flexível, com componentes obrigatórios e outros não, representaria uma diferenciação hierarquizada entre os saberes? É viável haver essa diferenciação e, ao mesmo tempo, uma valorização equânime dos conhecimentos escolarizados? Para um currículo norteado pelo ensino e aprendizagem de habilidades e competências qual é a concepção de educação em sua finalidade formativa? Esse movimento reformista é algo específico da realidade brasileira, ou dialoga com um contexto mais amplo?

Na busca pela compreensão dessas questões, e para o desenvolvimento do trabalho, utilizou-se de pesquisa bibliográfica qualitativa e de análise documental, buscando elucidar o texto normativo à luz de um referencial teórico e conceitual que permita o avançar de um olhar crítico construtivo. Em seguida, a divisão dos capítulos e a organização do trabalho buscou privilegiar a construção de uma reflexão contextualizada acerca do objeto de estudo.

No capítulo 2, fizemos um levantamento acerca da história recente do Ensino Médio no Brasil a partir da Reforma Capanema até a contemporaneidade. Foi possível constatar a recorrência de reformas para esse segmento da educação, sempre justificadas como soluções para uma crise na educação. A busca por adequar e significar o Ensino Médio frente às questões laborais também é uma tônica do período analisado. Durante o período analisado constatou-se que a educação foi conduzida conforme os interesses do mercado, em um cenário de expansão da industrialização, da urbanização e, nas últimas décadas do século XX em diante, do neoliberalismo. A ideia de um currículo com vários itinerários também foi encontrada, ao menos, desde os anos de 1940. Infere-se também, a longa trajetória de uma educação diferenciada, uma para ricos e outra para os pobres. A

desigualdade, os desafios estruturais e, para a educação direcionada para as camadas mais populares, uma visão utilitária.

No capítulo 3 foi apresentada a base teórica do trabalho. A perspectiva crítica com base, principalmente, em Michael Apple, Paulo Freire e Miguel Arroyo fornece o conjunto conceitual estruturante para as análises desenvolvidas acerca do objeto. Com base nesse referencial teórico, buscou-se desvelar o discurso oficial que promove a atual reforma do Ensino Médio, assim como edificar conceitos fundamentais para a reflexão acerca dos caminhos para a educação de forma não determinista.

Por sua vez, no capítulo 4, desenvolve-se uma análise sobre a BNCC para o Ensino Médio. Sobre o contexto atual em que se encontra a proposta, vale ressaltar que a BNCC para o Ensino Médio é um fator de inquietude, não só no meio acadêmico, mas na sociedade de uma forma geral. Tal inquietude ganha ares mais dramáticos, pois, passados 4 anos da aprovação da Lei 13.415/17, a BNCC do Ensino Médio ainda não se efetivou nas escolas. Diante desse cenário refletimos sobre o quão factível é o projeto, sobretudo, quando se pensa em uma educação realmente democrática e voltada para uma formação integral do jovem.

No capítulo 5 adentramos na discussão acerca da relação entre os princípios presentes na BNCC, e o referencial neoliberal que norteia o principal projeto de internacionalização de currículo que, atualmente, é conduzido pela OCDE. Por meio da análise de documentos publicados pela própria OCDE concomitantemente à bibliografia trabalhada e ao estudo da própria BNCC, foi possível identificar uma forte relação entre os fundamentos neoliberais, as propostas para a educação apresentadas pela organização internacional supracitada, e as políticas curriculares brasileiras para o Ensino Médio que buscam se justificar diante dos cenários de crise.

O Ensino Médio, etapa concluinte da educação básica e preparatória para a vida adulta, é historicamente alvo de reformas que buscam se justificar nos cenários de crise vividos na sociedade. Ainda que tenham raízes em contextos econômicos, políticos e sociais, muitos apontam para a educação como o espaço responsável por essas crises e, ao mesmo tempo, onde pode-se encontrar as soluções. Enquanto a educação é responsabilizada, reformada e eleita como campo realizador das soluções, outras questões presentes na estrutura da sociedade não entram em debate e continuam se perpetuando. A educação em seu caráter formador, ora

transformador, ora reproduzidor, e de forma mais específica o campo do currículo, constitui-se como espaço de intensos debates acerca dos distintos projetos de sociedade. Tais discussões não se limitam, portanto, a questões meramente técnicas por mais que determinados grupos se apresentem como desinteressados em questões que não sejam dessa natureza. Uma parte importante do trabalho de pesquisa realizado na presente dissertação, concentra-se exatamente em uma análise crítica descortinadora dos discursos supostamente desinteressados, com o propósito de trazer transparência para o debate. Assim, os objetivos propostos podem ser explorados por meio de um estudo que busca tanto nos documentos, quanto na bibliografia analisada, o entrelaçamento entre a teoria e a prática, em um esforço constante em construir uma crítica propositiva.

Com o desenvolver da pesquisa, as questões iniciais forma se desdobrando e ganhando novos contornos. Passamos a questionar sobre quais mudanças se apresentam para o Ensino Médio, por meio da Lei 13.415/17, e sobre quais mudanças queremos. Indagamos, ainda, sobre as possibilidades de ressignificar o que está prescrito, e onde se encontra a verdadeira ação transformadora.

A lógica prescrita para um novo currículo do Ensino Médio dialoga com uma mudança que objetiva atender as demandas de mercado. O maior problema nesse contexto não é, necessariamente, uma educação que prepare o jovem para o mercado, e sim, uma educação como mercado, ou seja, que ela mesmo se torne um mero serviço a ser consumido pelo cliente, no caso, o estudante. Essa razão empobrece a ação educativa, favorece um sistema avaliativo cujo objetivo é criar um ranqueamento entre as instituições, conferindo um viés de competitividade e marketing para atrair um consumidor que pagará por esse serviço. Sendo a educação tratada como mercadoria, em um sistema que privilegia o setor privado naquilo que é de caráter meramente produtivo, a educação segue uma tendência de precarização, no que diz respeito a uma formação humanística e ampla, em favorecimento de uma formação tecnicista para o mercado em que o investimento na formação é mensurado pelo seu custo e seu retorno enquanto produto.

Nesse sentido, a flexibilização curricular, por meio dos itinerários formativos, colabora com uma dinâmica de constante adaptação do processo educativo às demandas do mercado, que se encontra em constantes mudanças. A possibilidade de uma flexibilização baseada na desobrigação da oferta de determinados conhecimentos historicamente constituídos, em favor de alguns previamente

selecionados como obrigatórios, além de hierarquizar os saberes e contradizer o propósito de liberdade e autonomia na construção de um projeto de vida para o estudante, viabiliza uma redução dos investimentos, vistos como custos, uma vez que os componentes curriculares podem ser deixados de lado, e a formação pode ser direcionada para aquelas habilidades e competências mais valorizadas pelos exames avaliativos e pelo mercado. Assim, o discurso oficial de uma educação voltada para a formação integral do estudante, e sua liberdade de escolha, torna-se um potencial modelo reducionista em termos de amplitude educativa.

A parte diversificada do currículo tende a ocupar um espaço marginal do processo, tanto pela carga horária menor, quanto pelo pouco apelo que terá frente a prioridade que se desenha no entorno da base comum. Em um sistema educacional organizado por uma base nacional comum, em que o estudante é preparado para um processo seletivo também nacional, o que se percebe é que a parte comum será a espinha dorsal do processo seletivo, enquanto a parte diversificada deverá compor uma formação complementar e secundária. A própria sistematização do ensino em torno dos conceitos de habilidades e competências revela o propósito de valorização do conhecimento pragmático, aplicável e mensurável, tanto na esfera nacional, como em um contexto global. O que será avaliado para medir o sucesso do estudante é a sua competência frente aos saberes padronizados, e não o seu envolvimento com aquilo que dialoga com sua vivência, sua realidade e sua localidade.

Esses elementos alinham a BNCC do Ensino Médio ao projeto de um currículo internacional, que tem como proposta avaliar e mensurar, para investidores, os países e áreas onde as políticas educacionais são mais favoráveis à formação de uma mão de obra que interessa ao setor financeiro e produtivo. O conhecimento que é valorizado é aquele que tem um valor para o mercado, que seja útil para essa perspectiva. Já o conhecimento promovedor de reflexões acerca de direitos políticos, civis, sociais, aquele que busca a emancipação do sujeito, seu desenvolvimento filosófico e artístico, entre outros, é visto como um custo desnecessário para as escolas, que devem ter como foco a preparação do sujeito para o mercado. Fica clara a presença de uma determinada concepção de transformação nas propostas curriculares. Todavia, essas transformações são possuidoras de um caráter individual, uma vez que a ideia de mudança está associada à preparação do indivíduo para o seletivo mercado de trabalho ao invés de

abordar um contexto social amplo, e econômico, pois direciona os sistemas educacionais dos diversos países sob sua influência para um mesmo padrão atrelado aos interesses de grandes corporações financeiras. Perde-se a prerrogativa de uma soberania sobre as políticas educacionais que poderia voltar o seu olhar para as demandas específicas das sociedades para as quais se direciona. Quando organizações internacionais como a OCDE justificam suas orientações, metas e diretrizes, afirmando combater a pobreza e promover o desenvolvimento econômico, elas trazem um forte referencial neoliberal, em que o princípio educativo voltado para uma formação integral e emancipadora do homem não é o objetivo.

Ao constatar a forte influência desse projeto de internacionalização do currículo sobre a construção da BNCC inferimos que a proposta de mudança existe, porém centrada no indivíduo, e não na sociedade. Propõe-se a construção de uma ideia de busca pessoal, de elaboração de um projeto de vida que tem como ponto de partida, e de chegada, a transformação econômica do indivíduo. Entende-se, segundo essa concepção, que o anseio pessoal por mudança, pela educação, consolida-se em um projeto de ascensão econômica por meio do acesso a um trabalho melhor remunerado. Os componentes curriculares que visam uma discussão mais ampla da organização da sociedade perderam espaço, uma vez que a quantidade, frequência e amplitude não são assegurados pela BNCC.

Não existe aqui uma tentativa de negar a existência e a importância da realização pessoal dentro do processo formativo, ao contrário, essa finalidade é real e legítima. Entretanto, refletimos sobre o alcance transformador de uma proposta que se encerra em um projeto individual baseado na ascensão profissional. A realização pessoal não é um projeto que necessariamente exclui os objetivos transformadores em nível social. Falta aos princípios constitutivos do novo currículo do Ensino Médio um tratamento profundo para as questões coletivas. Questiona-se, portanto, as propostas de mudanças prescritas para o novo Ensino Médio, e sua relação com o contexto social.

O contexto histórico e social brasileiro, marcado por inúmeros desafios e injustiças demanda mudanças, e essas, devem passar pelo campo da educação. A reflexão apresentada por Michael Apple sobre o tipo de mudança que queremos é fundamental para compreender que não é qualquer mudança que atenderá as necessidades mais profundas da sociedade. O autor faz uma importante síntese conceitual ao trabalhar com a ideia de escola democrática. Segundo ele, uma escola

verdadeiramente democrática se caracteriza por um conjunto de 4 ideias: participação coletiva da comunidade escolar nas tomadas de decisão com voz plena para todos; não pode ser seletiva em relação ao acesso a essa escola, ou seja, todos devem ter direito a essa educação; currículo e sistema pedagógico inclusivo e diverso, e por fim, desenvolvimento nos estudantes de uma consciência crítica de sua realidade social e de sua capacidade de intervenção no mundo (APPLE, 2020). Essa concepção encontra sintonia com o que diz Paulo Freire (2019b), que apresenta a libertação e exercício da liberdade pelo sujeito como propósito da pedagogia do oprimido que, alcançando esse propósito, se converte em uma pedagogia do próprio homem, em uma perspectiva humanista.

Acrescento que esses elementos levantados pelos autores supracitados constituem base para o que chamamos de cidadania e essa, por sua vez, pode ser entendida como o elemento chave para a mudança social. Uma cidadania ampla, robusta, que vá além do exercício do voto obrigatório em períodos eleitorais, uma cidadania promotora do conhecimento e da apropriação dos direitos e dos deveres, que desenvolva a ação realmente participativa nas mais diversas questões e de forma efetiva, que impulse no sujeito a autonomia e o protagonismo de um ser consciente e verdadeiramente livre. Essas questões necessitam estar presentes diante de um debate que proponha qualquer alteração na organização curricular da educação básica. Esse paradigma faltante, dentre os elementos balizadores da reforma, levanta a preocupação em relação ao seu real potencial frente aos desafios vividos na atualidade.

Neste ponto das reflexões finais do presente trabalho caminhamos para uma consideração importante: tendo em vista as críticas levantadas, deve-se paralisar diante do desafio? O que está prescrito interdita a possibilidade de uma construção positiva para a educação? Em seu texto *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?* Michael Apple (2013a) oferece uma pista para essa reflexão, quando afirma que não é contra a ideia de um currículo nacional e a um sistema de avaliação, mas que teme pelo propósito como isso é organizado no contexto atual. Esse pensamento aponta para uma questão fundamental: o problema não está no objeto em si, mas no uso que se faz dele. Retoma-se, assim, a crítica propositiva como um ponto nuclear para o pensamento crítico desenvolvido no presente trabalho. Paulo Freire (2019a) em sua obra *Pedagogia da autonomia*

chama a atenção para os perigos do determinismo sobre as possibilidades históricas:

A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história. (FREIRE, 2019a, p. 71).

Em outro trecho do seu livro Freire retoma a inquietação frente ao determinismo:

É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a história como determinismo e não como possibilidade. É a posição de quem se assume como fragilidade total diante do todo-poderosismo dos fatos que não apenas se deram porque tinham que se dar, mas que não podem ser reorientados ou alterados. (FREIRE, 2019a, p. 112).

Por mais forte que se pareça um determinado movimento, a possibilidade de um redirecionamento existe na medida em que se toma consciência e que se enfrenta a tarefa de agir. A realidade é um processo dinâmico, em constante mudança. A educação se faz na prática, nas diversas vivências entre os sujeitos do processo, entre educadores e educandos, entre a comunidade escolar e a sociedade ao seu redor.

Acreditar que o currículo prescrito é a própria materialização do processo educativo seria o mesmo que desconsiderar as possibilidades de interações e ações daqueles que fazem parte do processo. Seria o mesmo que destituir os envolvidos da categoria de sujeitos e relegá-los ao papel de cumpridores incapazes de exercer uma reflexão crítica diante da realidade que lhes é apresentada.

Portanto, ao identificar os pressupostos e condições iniciais contidas na BNCC para o Ensino Médio, assim como sua relação com políticas internacionais de currículo que objetivam direcionar as práticas educativas de forma universal, não estamos apontando para um fatalismo em que a educação encontra-se fadada a um determinado resultado. Educadores e educandos entendidos enquanto sujeitos podem se apropriar dos espaços criados, das ferramentas oferecidas, ressignificar processos e sistemas e construir, coletivamente, um ambiente de mudanças que ultrapassa a esfera individual, tecnicista e economicista.

A escola verdadeiramente democrática investida de uma educação emancipadora é constituída pelos sujeitos que dela fazem parte. Essa ideia não é uma transferência de responsabilidade ou uma imposição de cobrança, é o reconhecimento do princípio, amplamente difundido, acerca do conceito de currículo como um território em disputa. É valorizar e enfatizar a importância do papel de protagonista que devemos ter frente aos desafios que se apresentam. O que está prescrito só se converterá em realidade se coadunarmos com seus propósitos e objetivos.

Com esse sentido que o presente trabalho desenvolve sua análise crítica. Uma crítica que acredita na possibilidade de mudança efetiva, que visa uma reflexão que descortina os discursos neutralizantes, com o intuito de colaborar com um debate construtivo frente às orientações e diretrizes curriculares que se apresentam. Redirecionamentos podem ser feitos, uma vez que a realidade não está dada de forma absoluta e definitiva. Professores, estudantes e toda a comunidade educativa devem exercer um papel de protagonismo na elaboração de uma resposta para o projeto de sociedade que queremos.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. A luta pela democracia na educação. *In*: GANDIN, Luis Armando *et al.* (org.). **A luta pela democracia na educação: lições de realidades sociais**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020, p. 9-38.
- APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Petrópolis: Vozes, 2017.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013a. Cap. 3. p. 71-106.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. Repensando Ideologia e currículo. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013b. Cap. 2. p. 49-70.
- ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BASSO, Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, v. 1, n. 16, p. 1-15, jul. 2014.
- BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a educação profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do documento referência da Conae 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 16, p. 23-35, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40309/24617>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- BRANCO, Emerson Pereira. **A implantação da BNCC no contexto das políticas neoliberais**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná, Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranaíba, 2017. Disponível em: <http://www.unespar.edu.br:8081/PPIFOR/menu-principal/dissertacoes/turma-4/a-implantacao-da-bncc-no-contexto-das-politicas-neoliberais>. Acesso em: 27 mar. 2021.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (DE 10 DE NOVEMBRO DE 1937). Leis Constitucionais**. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1945]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946)**. A Mesa da Assembléia Constituinte promulga a Constituição dos Estados Unidos do Brasil e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, nos termos dos seus arts. 218 e 36, respectivamente [...] Rio de Janeiro: Presidência da República, [1966]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**: Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, [...]. Brasília, DF: Planalto, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 9 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.048, de 22 de janeiro de 1942**. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Rio de Janeiro: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4048.htm. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942**. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1946]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del4073.htm. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1957]. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 8 set. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 15 dez. 2020.

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. Brasília, DF: Presidência da

República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Presidência da República, [2019]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, [2009]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 11 nov. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 12 jan. 2021.

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 [...]. Brasília, Presidência da República, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 12 ago. 2018.

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 [...]. Brasília, Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 14 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base: ensino médio. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 146. Brasília, 21 dez. 2017b. [Documento homologado pela Portaria nº 1.570]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 ago. 1998, Seção 1, p. 21. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica**. Brasília: ME, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/> . Acesso em: 22 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4, de 13 de julho 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 22 jan. 2021.

BUENO, Eduardo. **Brasil: uma história: cinco séculos de um país em construção**. Rio de Janeiro: Leya, 2012.

CAETANO, Maria Raquel; ALVES, Aline Aparecida Martini. Ensino médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 718-736, dez. 2020.

CARDOSO, Vânia da Motta; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, jun. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644006>. Acesso em: 5 set. 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASAGRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educação**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, mar. 2019.

CHAVES, Rodolfo de Jesus; VALE, Samila Bernardi do. **O trabalho enquanto princípio educativo em Pistrak e Saviani**. São Carlos: UFSCAR, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/2TwPGkN>. Acesso em: 17 out. 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

COSTA, Alana Gabriela Vieira Alvarenga da. **Flexibilização do ensino médio no Brasil: impactos e impasses na formação filosófica dos licenciados**. 2018. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8842>. Acesso em: 17 out. 2019.

COSTA, Crisolita Gonçalves dos Santos. BNCC, flexibilização curricular e protagonismo juvenil: movimentos atuais de construção do ensino médio brasileiro, a partir da lei 13.415/2017. **Revista Interdisciplinar**, Belém, v. 14, n. 23, p. 43-60, dez. 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação nas Constituições Brasileiras. *In*: BASTOS, Maria Helena; STEPHANOU, Maria (org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005. Cap. 1. p. 19-29. v. 3.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998, p. 73-84.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018.

DUTRA, Marta Gisele Fagundes. **A reforma do ensino médio e o direito à educação**: uma abordagem jurídica e contextualizada da lei 13.415 de 2017. 2018. Dissertação (Mestrado)- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná, Paraná, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7545360. Acesso em: 17 out. 2019.

FACEIRA, Lobelia da Silva; SOUZA, José Paulo de Moraes. Memória Social e educação. *In*: FARIAS, Francisco Ramos de; PINHO, Leandro Garcia (org.). **Educação Memória História**. Rio de Janeiro: Mauad, 2017. Cap. 7. p. 99-108.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da educação brasileira: da Colônia ao século XX**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 69. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019b

FREITAS, Luiz Carlos de. OS reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In*: GENTILI, Pablo Antonio Amadeo; SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade e educação**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. Cap. 2. p. 31-92.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Filosofia e história da educação brasileira**: da colônia ao governo Lula. 2. ed. Baurueri, SP: Manole, 2009.

GIRON, Graziela Rossetto. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 1, n. 24, p. 17-26, jun. 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GURRÍA, Angel. **Brasil**: um parceiro chave para a OCDE. *In*: ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Trabalhando com o Brasil**. Paris: OCDE, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>. Acesso em: 17 maio 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Séries históricas: taxa de desocupação, jan-fev-mar 2012 - nov-dez-jan 2021. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://bityli.com/UCzjc>. Acesso em: 27 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica - 2019**: resumo técnico. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, ar./ jun. 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87351644005>. Acesso em: 5 set. 2018.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006. Caxambu. **Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade**: desafios e compromissos. Caxambu: ANPED, 2006.

MENDONÇA, José Ricardo Costa de. **Interacionismo simbólico**: uma sugestão metodológica para a pesquisa em administração. *Revista Eletrônica de Administração*, Ed., 26, v. 8, n. 2, mar./abr. 2002.

MENEZES, Marília Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Recife, v. 25, n. 3, p. 45-62, dez. 2014.

MESHULAM, Assaf; APPLE, Michael W. As contradições de uma escola criticamente democrática. *In*: GANDIN, Luis Armando *et al.* (org.). **A luta pela democracia na educação**: lições de realidades sociais. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2020. p. 39-72.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 17, p. 39-58, jan. 2012.

MOREIRA, Antônio Flavio; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 173 p.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio No Brasil: determinações históricas. **Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: https://lucianoaferreira.files.wordpress.com/2009/03/em_br_historia.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

NOGUEIRA, Marlice. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 1, mar. 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7766228. Acesso em: 14 abr. 2021.

OLIVEIRA, Juliana Duarte de. **A reforma do ensino médio**: mudança para melhor? Análise da reforma do ensino médio e proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, Universidade de Araraquara, Araraquara, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331799867_O_CURRICULO_NO_CENTRO_DA_LUTA_contribuicoes_de_Michael_Apple_para_a_compreensao_da_realidade_escolar. Acesso em: 14 abr. 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **A OCDE e o Brasil**: uma relação mutuamente benéfica. Paris: OCDE, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/>. Acesso em: 17 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Trabalhando com o Brasil**. Paris: OCDE, 2018. Disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/countries/brazil/brasil.htm>. Acesso em: 17 maio 2021.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. **Melhores competências, melhores empregos, melhores condições de vida**: uma abordagem estratégica das políticas de competências. São Paulo: Fundação

Santillana, 2014. Disponível em: https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2019/12/53_Melhorescompetencias.pdf. Acesso em: 20 maio de 2021

PEREIRA, Mirlei Fachini Vicente. A inserção subordinada do Brasil na Divisão Internacional do Trabalho: consequências territoriais e perspectivas em tempos de globalização. **Sociedade & Natureza**. Uberlândia, v.22, n. 2, p. 347-355, ago. 2010.

PINTO, Samilla Nayara dos Santos. **Novo Enem e currículo do ensino médio: esvaziamento da formação das classes populares**. 2018. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação - Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/35557>. Acesso em: 20 maio de 2021

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. Interface - Comunicação, **Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, p. 83-94, 1997. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/30353>. Acesso em: 16 ago. 2019.

RIBEIRO, Márden de Pádua; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. O novo ensino médio e a liberdade de escolha. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347114194_O_novo_Ensino_Medio_e_a_liberdade_de_escolha. Acesso em: 16 abr. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SAUL, Ana Maria; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. O legado de Paulo Freire para as políticas de currículo e para a formação de educadores no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 224, p. 223-244, abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: 10. ed. Campinas: Autores Associados. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Nereide. Currículo: um grande desafio para o professor. **Revista Educação**, São Paulo, n. 16, p. 35-38, 2003.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil: uma biografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. Políticas de ensino integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 84-105, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/13293>. Acesso em: 12 jul. 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-15, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da teoria crítica da sociedade. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 111-123, 2001.

SILVA, Monica Ribeiro da. Tecnologia, trabalho e formação na reforma curricular do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 441-460, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/BjJqyGb3c6xqgSvbf3Cm9WD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino Pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 45, p. 925-944, out. 2004.

THIESEN, Juarez da Silva. Internacionalização dos currículos na educação básica: concepções e contextos. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 4, p. 991-1017, dez. 2017.

THIESEN, Juarez da Silva; SEABRA, Filipa. Internacionalização da educação e dos currículos nos contextos do Ensino Básico e Secundário em Portugal. **Educação**, Santa Maria, v. 46, p. 1-23, dez. 2020.

VARGAS TAMEZ, Carlos. La adaptación y la transformación sociales como metas del aprendizaje a lo largo de la vida: la contribución de las organizaciones internacionales. **Sinéctica**: Revista electrónica de educación, Guadalajara, n. 45, p. 1-24, jun. 2015.

VIANA Giomar; LIMA, Jandir ferreira. Capital humano e crescimento econômico. **Interações**, Campo Grande, v. 11, n. 2 p. 137-148, jul./dez. 2010.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Qual é o lugar da Base? **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 8, n. 1, p. 5-18, abr. 2019.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. A reforma do ensino médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 24-36, 2005.