

ENUNCIADOS DE UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO: a reforma do ensino médio de 2017 em periódicos de educação

STATEMENTS OF A CRITICAL DIAGNOSIS: the 2017 high school reform in education journals

DECLARACIONES DE UN DIAGNÓSTICO CRÍTICO: la reforma de la escuela secundaria de 2017 en las revistas de educación

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender os principais enunciados presentes em artigos publicados em periódicos da área da educação, que discutem a reforma do ensino médio de 2017. Para tal, adotou-se a abordagem da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003). O ciclo de ATD compreende a impregnação com os textos na íntegra, a categorização e a comunicação dos resultados emergentes da análise. O artigo está estruturado em três partes, sendo que, inicialmente, apresenta a opção metodológica adotada e a delimitação do *corpus* da análise. Em seguida, na segunda parte, apresenta os resultados e uma reflexão acerca dos principais enunciados identificados na análise. Na terceira parte, realiza uma análise dos resultados. As conclusões indicam que o campo acadêmico da pesquisa em educação tem apresentado um diagnóstico crítico da reforma do ensino médio, indicando que ela poderá aprofundar ainda mais problemas históricos dessa etapa da educação básica. Além disso, identificou-se que a maior parte das produções analisadas tematizam elementos macro contextuais da reforma, como a forma e o conteúdo da lei, a hegemonia política e econômica do momento em que reforma foi editada. De outra parte, constata-se um pequeno número de publicações que investigam o micro contexto e os desdobramentos da reforma no âmbito das escolas e seu entorno.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Pesquisa educacional. Análise textual discursiva.

Recebido em: 03/01/2022

Aceito em: 28/06/2022

Publicação em: 15/12/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i3.61836

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Junior Bufon Centenaro

Mestre em Educação

Doutorando pela Universidade de Passo Fundo, Brasil.

E-mail: juniorcentenarog3@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3046-3885>

Altair Alberto Fávero

Doutor em Educação

Professor da Universidade de Passo Fund, Brasil.

E-mail: altairfaverog@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9187-7283>

Como citar este artigo:

CENTENARO, J. B.; FÁVERO, A. A. ENUNCIADOS DE UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO: a reforma do ensino médio de 2017 em periódicos de educação. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 3, p. 1-21, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i3.61836>.

Abstract: This essay aims to understand the main statements presented in articles that have been published in journals in the field of education, which discuss the 2017 secondary education (High School) reform. The ATD cycle comprises the impregnation with the texts up front, the categorization and communication of the results emerging from the analysis. The essay has been structured in three parts. Initially, it presents the methodological option adopted and the delimitation of the corpus of the analysis. Then, in the second part, the results are presented with a reflection on the main statements identified in the analysis. Finally, in the third part, the analysis of the results are performed. The conclusion indicates that the academic field of research in education has presented a critical diagnosis of the secondary education reform, indicating that it will be able to deepen even more historical problems of this stage of basic education. Furthermore, it was possible to identify that most of the analyzed productions thematize macro contextual elements of the reform, such as the form and content of the law, the political and economic hegemony at the time the reform was issued. On the other hand, there is a small number of publications that investigate the micro context and the consequences of the reform in the context of schools and their surroundings.

Keywords: Secondary education reform. Educational research. Discursive textual analysis.

Resumem: Este artículo tiene como objetivo comprender las principales afirmaciones presentes en artículos publicados en revistas del campo de la educación, que discuten la reforma de la educación secundaria de 2017. El ciclo ATD comprende la impregnación de los textos en su totalidad, la categorización y comunicación de los resultados emergentes del análisis. El artículo está estructurado en tres partes, y presenta inicialmente la opción metodológica adoptada y la delimitación del corpus del análisis. Luego, en la segunda parte, presenta los resultados y una reflexión sobre los principales enunciados identificados en el análisis. Por fin, en la tercera parte, se realiza el análisis de los resultados. Las conclusiones indican que el campo académico de investigación en educación ha presentado un diagnóstico crítico de la reforma de la educación secundaria, indicando que podrá profundizar aún más problemas históricos de esta etapa de la educación básica. Además, se identificó que la mayoría de las producciones analizadas tematizan elementos macro contextuales de la reforma, como la forma y contenido de la ley, la hegemonía política y económica al momento de la reforma. Por otro lado, existe un reducido número de publicaciones que investigan el micro contexto y las consecuencias de la reforma en el contexto de las escuelas y su entorno.

Palabras-clave: Reforma de la educación secundaria. Investigación Educativa. Análisis textual discursiva.

1 INTRODUÇÃO

A Reforma do Ensino Médio (REM) inicialmente instituída pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016 e, mais tarde, convertida em Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterou a Lei n.º 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB, introduzindo mudanças na etapa do Ensino Médio em, ao menos, três aspectos: reorganização curricular, ampliação da jornada escolar e criação de uma política de fomento a escolas de tempo integral. A reforma estabeleceu que o currículo do ensino médio passaria a ter uma parte comum, composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma parte diversificada por meio da oferta de itinerários formativos organizados a partir de cinco áreas do conhecimento: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e suas tecnologias; 3) Ciências da natureza e suas tecnologias; 4) Ciências humanas e sociais aplicadas; e 5) Formação técnica e profissional. A oferta desses itinerários dar-se-ia por meio de diferentes arranjos curriculares a critério dos sistemas de ensino, segundo suas possibilidades, necessidades e relevância para o contexto local de cada escola.

A carga horária da etapa também foi alterada com vistas a alcançar progressivamente 1.400 horas anuais, sendo que num prazo de cinco anos após a publicação da lei, dever-se-ia garantir no mínimo 1.000 horas anuais. Arelado a esse aspecto, está o fomento a escolas de tempo integral, que além de estabelecer mais tempo para as aulas, procura defender uma visão integrada do estudante. Na Exposição de Motivos (EM) n.º 84/2016, o Ministério da Educação (MEC) apresenta um conjunto de tópicos com vistas a justificar a REM. É possível identificar no documento, nos motivos 23 e 24, que a medida busca “ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida” e “uma visão integrada do estudante, apoiada nos

quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (BRASIL, 2016a).

Passados cinco anos desde a edição da medida provisória, as alterações determinadas pela REM encontram-se em processo de implementação nos estados, seguindo um cronograma de etapas estabelecido pela Portaria MEC n.º 649/2018, que instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e pela Portaria MEC n.º 756/2019, que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). Devido à pandemia do vírus SARS-COV-2 que impactou fortemente o Brasil, a partir de 2020, esse cronograma de etapas foi postergado. No entanto, é possível afirmar que a REM está em curso e já altera a rotina das escolas de ensino médio.

Quando uma reforma educacional é realizada, geram-se arenas de discussão na sociedade, que, por sua vez, mobilizam argumentos, tanto em defesa, quanto contra uma determinada proposta. Nesses espaços, “os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado” e, além disso, nas arenas de discussão “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” que, algumas vezes, “recebe apoio e, outras, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação” (MAINARDES, 2006, p. 47).

Um dos campos mais influentes no debate educacional é o campo recontextualizador pedagógico, formado por professores pesquisadores em centros universitários, departamentos de ciências da educação, institutos de pesquisa públicos e privados e nas revistas especializadas (BERNSTEIN, 1998). Uma forma de compreender o que o campo acadêmico da educação afirma sobre um determinado tema consiste em analisar os artigos publicados nas revistas especializadas desse campo. Sendo assim, compreende-se que um estudo de artigos que discutem a REM, publicados em periódicos da área da educação permite uma familiarização com o que vem sendo enunciado sobre a questão no âmbito acadêmico. Em acordo com Luna (2011), entende-se que o estudo de revisão adquire relevância ao colocar o pesquisador diante do universo de conhecimento já produzido e torna-se indispensável na fase inicial de uma pesquisa, para formação de problemas de investigação, seleção de fontes de informação e de referenciais teóricos para o percurso da pesquisa¹.

O presente artigo tem como pretensão responder à seguinte questão: O que as produções acadêmicas em periódicos de educação enunciam a respeito da reforma do ensino médio de 2017? O objetivo, portanto, consiste em compreender os principais enunciados presentes num conjunto de artigos que discutem a REM. O estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e tem caráter exploratório, pois tem como escopo “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (GIL, 2002, p. 41). No que tange aos procedimentos, caracteriza-se como um estudo realizado seguindo as etapas da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes (2003).

O artigo está estruturado em três partes, sendo que, inicialmente apresentar-se-á a opção metodológica adotada e a delimitação do *corpus* da análise. Em seguida, na segunda parte, explicitar-se-á os resultados e realizar-se-á uma discussão dos principais enunciados identificados na análise. Na terceira parte, realizar-se-á uma análise reflexiva dos resultados. As conclusões indicam que o campo acadêmico da pesquisa em educação tem apresentado um diagnóstico crítico da reforma do ensino médio, indicando que ela poderá aprofundar ainda mais problemas históricos dessa etapa da educação básica. Além disso, identificou-se que a maior parte das produções analisadas tematizam elementos macro contextuais da REM como a forma e o conteúdo da lei, a hegemonia política e econômica do momento em que a reforma foi editada. De outra parte, constata-se um pequeno número de publicações que investigam o micro contexto e os desdobramentos da REM no âmbito das escolas e seu entorno.

2 METODOLOGIA E CORPUS DA ANÁLISE

A Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes (2003) é composta de um ciclo de análise

¹O presente estudo integra uma pesquisa de doutorado mais ampla, que visa investigar como os professores têm influenciado a produção do Referencial Curricular Gaúcho do Ensino Médio, um documento de política que se anuncia como base para estruturação dos currículos escolares no estado do Rio Grande do Sul.

que envolve a *desmontagem dos textos* ou *unitarização* - “examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados”; a *categorização* – estabelecimento de relações “entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias” e a *comunicação* - “desencadeada pelos dois estágios anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo”, sendo o metatexto resultante desse processo a explicitação da compreensão dos fenômenos investigados (MORAES, 2003, p. 191).

No primeiro estágio do ciclo, a unitarização, define-se o *corpus* textual da análise. De acordo com Moraes (2003, p. 194) “toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominados *corpus*, [...], que requer uma seleção e delimitação rigorosa”. Dessa forma, foram selecionadas três bases de dados, a saber *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Sistema de Bibliotecas Unicamp (SBU) e o *Google Acadêmico*, nas quais buscou-se sistematicamente entre maio e junho de 2021, artigos publicados em revistas acadêmicas, aplicando-se o descritor *Reforma do ensino médio*, tomando, por base, o recorte temporal de 2018 a 2020; período que marca o início da implementação da lei n.º 13.415/2017, bem como a consolidação dos discursos de crítica e defesa da reforma. A busca inicial resultou em 65 artigos, que foram organizados em tabela, com as informações de título, autoria, resumo, nome do periódico e Qualis Capes na área da educação.

De acordo com Moraes (2003, p. 194) “seguidamente não trabalhamos com todo o *corpus*, mas é necessário definir uma amostra a partir de um conjunto maior de textos”. Considerando a impossibilidade de ler e analisar atentamente todos os artigos encontrados, definiu-se, como critério de seleção, os artigos publicados em periódicos com Qualis Capes² B1 ou superior. Deste modo, aplicado o critério, o *corpus* da análise resultou em 26 artigos. Os textos foram organizados em ordem cronológica, conforme data de publicação e identificados com os indicadores de A1 até A26 (Quadro 1).

Quadro 1 - *Corpus* da análise

INDICADOR	FONTE
A1	SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. <i>Educação em Revista</i> , n. 34, p. 1-15, 2018.
A2	FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. <i>Estudos Avançados</i> , v. 32, n. 93, 2018.
A3	LIMA, Marcelo; MACIEL Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. <i>Revista Brasileira de Educação</i> , v.23, p. 1-25, 2018.
A4	LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? <i>Educação em Revista</i> , n. 34, p. 1-23, 2018
A5	COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. <i>Educação e Realidade</i> , v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.
A6	MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. <i>Educação e Realidade</i> , v. 44, n. 3, p. 1-20, 2019.
A7	CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017. <i>Educação em Revista</i> , v. 35, p. 1-20, 2019.
A8	MIRANDA, Daniel Nunes; MARCH, Claudia; KOIFMAN, Lilian. Educação e saúde na escola e a contrarreforma do ensino médio: resistir para não retroceder. <i>Trabalho, educação e saúde</i> , v. 17, n. 2, p. 1-22, 2019.
A9	HERNANDES, Paulo Romualdo. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. <i>Educação, Santa Maria</i> , v. 44, p. 1-19, 2019.
A10	CARVALHO, Francione Oliveira. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. <i>RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação</i> , Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, jul./set., 2019.
A11	FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antonio.

²Adotou-se o Qualis/Capes disponível no portal oficial da Plataforma Sucupira no momento em que a presente pesquisa foi desenvolvida (maio a junho de 2021), que corresponde a avaliação quadrienal de 2013 a 2016.

	Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto. Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2019.
A12	GOMES, Marcilene Pelegrine; DUARTE, Aldimar Jacinto. Desigualdade social e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio. Inter-Ação, Goiânia, v.44, n.1, p. 16-31, jan./abr. 2019.
A13	GÓIS, Luana Santana; RIBEIRO, Marivone Maria; MOTA, Luzia Matos. Educação para o mercado ideário capitalista que conforma a educação profissional brasileira. HISTEDBR On-line, v. 19, p. 1-20, 2019.
A14	FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A interferência do banco mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out., 2019.
A15	LEME, Renata Bento; RUIZ, Maria José Ferreira; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador. Trabalho & Educação, v.28, n.3, p.87-100, set./dez. 2019.
A16	FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade da. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020.
A17	CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.
A18	SANTOS, Émina Márcia Nery; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. Educação, Santa Maria, v. 45, p. 1-25, 2020.
A19	SILVA, Damaris Daiane Dias da; MARTINS, Marcos Francisco. A participação docente na nova reforma do ensino médio um estudo sobre Pilar do Sul/SP. HISTEDBR On-line, v. 20, p. 1-23, 2020.
A20	ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; SOBRINHO, Sidinei Cruz. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais – IFS. Inter-Ação, Goiânia, v.45, n.1, p. 151-168, jan./abr. 2020.
A21	LELLES, Karina Corrêa; CARVALHO, Alexandra Bittencourt de. A reforma do ensino médio: negociações discursivas de uma audiência pública. Cadernos de Linguagem e Sociedade, v. 21, n.1, p. 138-157, 2020.
A22	OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. Educação Unisinos, v. 24, p. 1-20, 2020.
A23	MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020.
A24	MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; CABRAL Angela Ninfa Mendes de Andrade. Reforma do Ensino Médio: retrocesso nas políticas educacionais brasileiras. Rev. educ. PUC-Camp., Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020.
A25	SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do ensino médio- lei n.º 13.415/2017: a educação pública em risco. Inter-Ação, Goiânia, v.45, n.1, p. 134-150, jan./abr. 2020.
A26	MERCES, Tatiana Das; LIMA, Marcelo. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Revista de Educação Pública, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020.

Fonte: elaborado pelos autores.

Uma vez estabelecido o conjunto de textos a serem analisados, passa-se à desconstrução e unitarização, que implica um envolvimento direto com cada texto e seus detalhes. A partir de uma leitura na íntegra de cada um dos artigos do corpus, realizou-se uma reescrita de cada uma dessas unidades buscando identificar os principais enunciados que cada texto comunica sobre a REM. Buscou-se nessa sintetização, preservar o significado desses textos.

O segundo momento do ciclo envolve o estabelecimento de relações entre os textos, um processo de categorização. De acordo com Moraes (2003, p. 197) “a categorização é um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes”. Nesse sentido, as categorias representam conjuntos de elementos de significação próximos. Foi possível identificar que alguns enunciados são identificados em

boa parte dos artigos, outros, num grupo menor, como se pode observar no Quadro 2.

Na próxima seção, apresenta-se o terceiro passo do ciclo da ATD, que é a comunicação dos resultados e a discussão. Pretende-se, dessa forma, construir um metatexto analítico que expresse “os sentidos lidos de um conjunto de textos”, pois os metatextos “são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto, um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 202).

3 RESULTADOS

Após leitura na íntegra de todos os artigos e da identificação de enunciados referentes a REM, passou-se a uma sistematização que estabeleceu relações entre unidades de significação identificando recorrências e similitudes entre os textos, agrupando os enunciados em torno de uma ideia comum, gerando um conjunto de categorias emergentes, conforme Quadro 2. Os enunciados (E) foram enumerados de 1 a 51, e, posteriormente agrupados em categorias emergentes (CE), enumeradas de 1 a 14, com a indicação das fontes.

Quadro 2 - Resultado do processo de categorização.

Enunciados sobre a forma e conteúdo da reforma do ensino médio (Lei n.º 13.415/2017)		
ENUNCIADOS (E)	CATEGORIAS EMERGENTES (CE)	FONTES
E1 - As motivações e as proposições expostas para justificar a reestruturação do ensino médio não correspondem à real crise da etapa.	CE 1 - é uma contrarreforma	A1; A2; A4; A5; A6; A7; A8; A10; A11; A14; A18; A21; A23; A24; (14)
E2 - Aposta somente na alteração curricular e não soluciona os problemas do ensino médio.		
E3 - A evasão escolar não ocorre somente em razão do currículo engessado.		
E4 - Não enfrenta o problema da falta de investimentos na educação.		
E5 - Está na contramão do Plano Nacional de Educação.		
E6 - Retroage aos pressupostos da Lei n.º 5692/1971, de estimular a profissionalização compulsória no ensino médio.		
E7 - Ignora as lutas dos profissionais da educação pelo fim da dualidade estrutural do ensino médio.	CE 2 - tem origem autoritária	A1; A2; A3; A4; A6; A7; A8; A9; A10; A17; A18; A19; A22; A23 (14)
E8 - Promove alterações na etapa impostas via Medida Provisória n.º 746/2016 sem diálogo com a sociedade.		
E9 - A Medida Provisória n.º 746/2016 foi editada por um governo ilegítimo.		
E10 - Desconsiderou a participação e o diálogo com os sujeitos escolares (profissionais da educação e estudantes).		
E11 - Faz parte de um conjunto de reformas de ajuste fiscal do Governo Temer de redução do papel do Estado.	CE 3 - é atrelada às demandas do capital	A2; A3; A4; A7; A8; A9; A10; A11; A12; A13; A14; A15; A17; A18; A21; A22; A25; (17)
E12 - Adequou o ensino médio às demandas da nova configuração do capital global.		
E13 - Foi concebida hegemonicamente por intelectuais ligados à classe empresarial.		
E14 - Promove uma sociabilidade neoliberal.		
E15 - Reduz o caráter público do ensino médio induzindo mecanismos de privatização.		
E16 - É um retrocesso à dualidade estrutural: propedêutico, para os filhos da classe burguesa, e profissional, para os filhos da classe trabalhadora.	CE 4 - naturaliza as desigualdades e o dualismo escolar	A5; A8; A9; A12; A13; A14; A16; A18; A20; A24; A25;
E17 - Desestrutura o ensino médio integrado e		

ENUNCIADOS DE UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO: a reforma do ensino médio de 2017 em periódicos de educação

promove educação unilateral.		(11)
E18 - Reproduz as desigualdades sociais e escolares pelo aumento da diferenciação de percursos.		
E19 - Reduz horas de formação comum.	CE 5 – enfraquece o Ensino Médio como parte da Educação Básica	A1; A3; A4; A6; A9; A18; A22; A23; A24 (9)
E20 - Promove especialização prematura e excessiva.		
E21 - Induz à segmentação dos percursos escolares.		
E22 - Compromete o direito à formação ampla e geral.		
E23 - A maioria das escolas não poderá oferecer múltiplos itinerários formativos por falta de infraestrutura e professores.	CE 6 – promove a falácia da escolha	A10; A12; A13; A16; A18; (5)
E24 - Surgirão novas desigualdades entre escolas com diversos itinerários e escolas com no máximo dois.		
E25 - Induz a uma formação profissional cedida para a iniciativa privada sem vínculo com a formação comum da escola.		
E26 - Filosofia e Sociologia perdem status de disciplina e passam a configurar como “estudos e práticas”.	CE 7 – retira disciplinas essenciais	A3; A6; A8; A10; (4)
E27 - Retirada do ensino de espanhol não considera necessidade de integração latino-americana.		
E28 - Flexibilização do ensino da arte reforça a educação instrumental.		
E29 - A flexibilização cria áreas e disciplinas de primeira e segunda classe.		
E30 - Institui a possibilidade de profissional com notório saber.	CE 8 – acentua a precarização da profissão docente	A3; A5; A6; A8; A9; A11; A17; A24; A26; (9)
E31 - Permite que profissionais sem licença para docência atuem na sala de aula.		
E32 - Diminui a exigência de licenciatura para atuar em Educação profissional e tecnológica.		
E33 - Desregulamenta ainda mais a docência e desvaloriza a contratação de professores.		
E34 - Controle da educação por índices nacionais e internacionais.	CE 9 – alinha o currículo aos exames externos	A1; A12; A24; A25 (4)
E35 - Negação das particularidades e demandas contextuais.		
E36 – Induz a um currículo prescrito de aferição de competências e habilidades.		
Enunciados sobre implementação nos estados e municípios		
E37 - O reconhecimento da diversidade da condição juvenil contemporânea é base para qualquer projeto pedagógico.	CE10 – Compreender a condição juvenil da escola pública	A4
E38 - É preciso compreender a condição juvenil brasileira da escola pública.		
E39 - O mito do jovem contra a escola precisa ser desconstruído.		
E40 - As expectativas dos jovens da escola pública não se resumem à preparação para o mercado de trabalho.		
E41 - Escolas de tempo integral da Lei n.º 13415/2017 atingem um pequeno número de alunos.	CE11 – Identificar o alcance das escolas de tempo integral	A6
E42 - Os recursos para ampliar a estrutura das escolas não são claramente apresentados.		
E43 - A adequação ao tempo integral se dará nas estruturas já precárias e ultrapassadas.		

E44 - No Rio Grande do Sul, mais de 120 escolas foram ocupadas em 2016 contra a MP n.º 746/2016.	CE12 – Pesquisar as resistências no âmbito das escolas	A7; A17
E45 - É preciso refletir se o campo social crítico oriundo das ocupações tem força de gerar contra hegemonia nas escolas.		
E46 - Os professores e estudantes são agentes de resistência e crítica nas escolas.		
E-47 - Consed, Secretarias de Estado da Educação e Conselhos Estaduais de Educação são agentes importantes na implementação.	CE13 – Pesquisar e identificar a posição de agentes na implementação	A17
E48 - No Rio Grande do Sul, Seduc mostra alinhamento às orientações federais; o CEED desempenha função de resistência ou não define posicionamento.		
E49 - Os professores são sujeitos escolares que devem ser ouvidos na estruturação do ensino médio.	CE14- Pesquisar sobre a participação docente	A19
E50 - A percepção de professores que participaram de pesquisas é que a proposta chegou à escola como um produto acabado.		
E51 - Professores são entendidos como meros executores da proposta e não partícipes das decisões políticas.		

Fonte: elaborado pelos autores.

Na sequência, passa-se à descrição dos enunciados e categorias emergentes, com base no *corpus* analisado. De acordo com Moraes (2003, p. 204)

Descrever é apresentar as categorias e subcategorias, fundamentando e validando essas descrições a partir de interlocuções empíricas ou ancoragem dos argumentos em informações retiradas dos textos. Uma descrição densa, recheada de citações dos textos analisados, sempre selecionadas com critério e perspicácia, é capaz de dar aos leitores uma imagem mais fiel dos fenômenos que descreve.

Sendo assim, as subseções a seguir apresentam os enunciados e categorias a partir de uma interlocução com informações retiradas e selecionadas dos artigos. A análise mais detalhada dos resultados está na seção 4, após a descrição dos resultados.

3.1 Uma contrarreforma autoritária

Dos textos analisados, 14 comunicam que a REM é uma contrarreforma e 14 indicam seu caráter autoritário. Os autores destacam que se trata de uma contrarreforma, principalmente por dois aspectos. O primeiro por não enfrentar os problemas reais do ensino médio e o segundo por retroagir a pressupostos de reformas de períodos ditatoriais. Os autores questionam a exposição de motivos para reformular o ensino médio apresentada pelo MEC ainda em 2016, quando da publicação da MP n.º 746. Entre as justificativas, estão: o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) estagnado; o baixo desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); apenas 10% da matrícula da etapa na educação profissional; apenas 16% dos concluintes ingressam no ensino superior; currículo engessado com 13 disciplinas.

Silva (2018) assinala que as justificativas apresentadas pelo MEC, embora importantes, não enfrentam problemas ainda mais graves no ensino médio. Para Leão (2018) as justificativas e razões expostas são fracas, enganosas e não correspondem com a real crise do ensino médio. Os principais problemas são “financiamento insuficiente, a desvalorização dos professores, sucateamento das escolas, falta de identidade, baixo rendimento escolar” (LEÃO, 2018, p. 3). A atual REM segue um percurso histórico da educação brasileira de pautar mudanças na educação apenas com a estrutura e conteúdo do currículo (MENDONÇA; FIALHO, 2020). Há uma crença de que a alteração curricular seja saída para os problemas do ensino médio (SILVA, 2018). Segundo Costa e Coutinho (2018, p. 1641)

reformular o currículo do ensino médio não é garantia de melhoria na qualidade da educação pública, “pois o investimento nessas instituições, sobretudo nas estaduais e municipais, não tem atendido a necessidade de [...] melhoria de laboratórios, de salas de aula, de acervo bibliográfico, dentre outros aspectos”.

Com relação ao problema da evasão escolar, Miranda, March e Koifman (2019, p. 13) afirmam “não haver relação direta entre a reforma do ensino médio e a melhoria no rendimento e na frequência escolar”, pois “a evasão escolar ocorre em razão de aspectos não pertencentes ao ambiente escolar”. Além disso, “o deslocamento e a manutenção do jovem na escola geram um custo fixo alto às famílias menos favorecidas economicamente. [...] o jovem se vê incumbido de complementar a renda familiar afastando-se da escola em busca de emprego” (MIRANDA; MARCH; KOIFMAN, 2019, p. 13).

Os textos também destacam que a REM retroage aos pressupostos tecnicistas da Lei n.º 5.692/1971, que determinou a profissionalização compulsória para o ensino secundário. Com um grande aparato de propaganda, o novo ensino médio passa a “a ideia de que após a conclusão desse ciclo os estudantes estarão aptos a ingressar no mercado de trabalho” (CARVALHO, 2019, p. 980). Na medida em que incentiva a profissionalização precoce e precária, diminui as oportunidades das classes populares acessarem o ensino superior. Nesse sentido, segundo Oliveira (2020, p. 2) “retroage a Reforma Capanema, no contexto da ditadura Vargas, onde o ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinha equivalência para ingresso no ensino superior”. Santos, Lélis e Vale (2020, p. 1) afirmam que a REM “legaliza a existência de diferentes finalidades educativas para atender aos interesses do capital. Portanto, não se constitui como distributiva e equitativa, mas como reprodutora da desigualdade social presente no projeto de manutenção do *status quo*”.

Os textos questionam amplamente a forma com que a REM foi estabelecida via medida provisória, dado que esse instrumento tem efeito imediato e um prazo de até 120 dias para ser votado pelo Congresso Nacional. Na ótica de Leão (2018) a urgência da medida provisória foi pretexto para interditar o debate e impedir que outras visões se manifestassem. Nessa direção, Maciel (2019, p. 12) assinala que “os mais diversos atores sociais ligados à educação questionaram, em especial, a forma adotada, por ser um instrumento que abre pouco espaço para participação”. Carvalho (2019) afirma, sobre esse aspecto, que “se voltarmos à história da educação e das políticas públicas, veremos que quase sempre as mudanças educacionais são movidas por forças e interesses alheios aos que serão atingidos por elas”. Os artigos explicitam que a REM tanto em sua versão inicial como Medida Provisória n.º 746/2016, tanto em sua versão final, convertida em Lei n.º 13.415/2017, preserva a característica de não ter dialogado com a sociedade, principalmente com os sujeitos escolares, os professores e estudantes. Por fim, de acordo com Mendonça e Fialho (2020, p. 140) “instrumentos autoritários desconsideram o âmbito dialógico por meio do qual uma reforma poderia, efetivamente, qualificar a educação”. Percebe-se pela interlocução realizada com os textos, que os autores são enfáticos em denunciar os possíveis retrocessos gerados pela REM, bem como, seu caráter autoritário, que dispensou a participação da sociedade, haja vista a imposição da política via medida provisória.

3.2 A Reforma atende aos interesses do capital e naturaliza o dualismo escolar

É possível identificar em 17 textos que a REM foi apresentada como urgente pelo MEC, pois as modificações do processo produtivo capitalista em sua versão neoliberal exigiriam a formação de novas habilidades e competências. Na análise de Miranda, March e Koifman (2019, p. 3) a “contrarreforma do ensino médio é proposta em sintonia com outras medidas regressivas, como a emenda constitucional n. 95, de 2016, que limita os gastos públicos por vinte anos; a lei n. 13.467, de 2017, da contrarreforma trabalhista e a lei n. 13.429, lei da terceirização”. A flexibilização, um dos pilares do novo ensino médio, está atrelada às demandas do mercado de trabalho que exige um trabalhador flexível. De acordo com Carvalho (2019, p. 980) “a flexibilidade do emprego [...] possibilita às empresas modificar estruturas, custos e as funções dos trabalhadores sem alteração nos salários e a flexibilidade de habilidade, [...] ajustar as competências dos trabalhadores às necessidades do mercado”. Dessa forma, fica evidente que os interesses hegemônicos que pautaram a reestruturação do ensino médio são aqueles da classe empresarial pautados por princípios neoliberais.

O neoliberalismo extrapola, segundo Santos e Carvalho (2020, p. 135) “os limites como padrão de

organização socioproductiva, constituindo-se também num aparelho ideológico de alienação a serviço da classe dominante”. Em relação à educação, o neoliberalismo busca fazer com que seu pensamento predomine, isto é que as suas teses direcionem as políticas educacionais: “privatização da instituição escolar, implementação do modelo de gestão empresarial, adequação do currículo conforme os interesses de mercado” (SANTOS; CARVALHO, 2020, p. 137).

Em geral, as reformas visam responder a dois aspectos: a) mudança tecnológica e crise do capital; b) currículos que seguem diretrizes exigidas pelo capital, de modo a manter as condições de reprodução do capitalismo (FAVORETO; FIGUEIREDO; DEITOS, 2019). As reformas educacionais brasileiras fundamentadas nos pressupostos neoliberais, conforme Favoreto, Figueiredo e Deitos (2019, p.) “principalmente nos renomados pressupostos da Teoria do Capital Humano, dissimulam os mecanismos de exclusão do sistema educacional, bem como camuflam a exclusão inerente à competição econômica”. Evidencia-se, portanto, que a REM está imersa num cenário de outras reformas de austeridade e de destituição dos direitos sociais (LIMA; MACIEL, 2018).

No Brasil, os empresários têm forte influência nas decisões sobre políticas educacionais da educação básica. Em grande medida, nas reformas após o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em 2016, os institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais e instituições do mercado financeiro tem dado o “tom na construção de um projeto hegemônico de educação no Brasil” (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 4). Na ótica de Leme, Ruiz e Garcia (2019), a influência dos empresários vem de muito antes: “a partir de 2006 com a instituição do movimento empresarial ‘Todos pela Educação’, a influência desse grupo torna-se mais orgânica e ocorre em parceria com o MEC e entidades como o CONSED, obtendo forte presença na elaboração das diretrizes da reforma do ensino médio” (LEME, RUIZ; GARCIA, 2019, p. 88).

O interesse dos empresários na educação é de tê-la como propulsora da retomada do crescimento econômico, investindo em capital humano que por sua vez potencializa a produtividade e a competitividade no mercado internacional. Essa perspectiva contrasta com a resistência histórica de intelectuais e setores da educação que defendem a educação como pública, laica, unitária, promotora de formação integral e não apenas para o mercado de trabalho (LEME, RUIZ; GARCIA, 2019). O estudo de Ferreira, Fonseca e Skaff (2019) sobre a interferência do Banco Mundial no ensino médio brasileiro, enfatiza que a obtenção de financiamento junto ao banco para executar a reforma está condicionada à adesão as políticas de ajuste fiscal por parte do Estado e na necessidade de políticas com foco na aprendizagem ao longo da vida e nas habilidades relevantes para o trabalho.

De acordo com Chagas e Luce (2020) ficam evidentes dois projetos em disputa para o ensino médio do Brasil: um deles alinhado aos setores do empresariado com apoio do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que defendem a flexibilização curricular e criticam o excessivo número de disciplinas. Por outro lado, as entidades e os intelectuais que buscam um projeto de “educação de qualidade também para a classe trabalhadora, com um currículo que integre as dimensões da ciência, da cultura, da tecnologia e do trabalho, atribuindo significado ao conhecimento escolar” (CHAGAS; LUCE, 2020, p. 3). Nesse sentido, a tentativa de tornar o currículo mais atraente e adequado à realidade juvenil atual não pode significar a retirada do direito que os estudantes e famílias da classe trabalhadora possuem de acessar a ciência, a cultura e a tecnologia.

Outro aspecto a ser observado é a redução do caráter público do ensino médio e a indução a mecanismos de privatização, que se expressam, principalmente de duas formas: “primeiro, por efetivar um movimento de fazer da educação pública um espaço de enriquecimento da iniciativa privada, segundo, por excluir a sociedade organizada de participar da definição de seu conteúdo e de seus objetivos” (OLIVEIRA, 2020, p. 13). Os textos indicam que a REM em sua concepção, atendeu sobremaneira aquilo que foi proposto e desejado pelos representantes do capital e da classe empresarial.

Pode-se, também, identificar em 11 artigos, enunciados referentes a manutenção e agravação do dualismo escolar gerados pela REM. O ensino médio tem “refletido as contradições das relações de poder típicas da nossa sociedade capitalista, resultando [...] na existência de um sistema dual de ensino – propedêutico, para os filhos da classe burguesa, e profissional, para os filhos da classe trabalhadora”

(SANTOS; LÉLIS; VALE, 2020, p. 11). A criação de um itinerário formativo de educação técnica e profissional, separado das áreas do conhecimento, retoma o decreto n.º 2.208/97, do governo FHC, que determinou que a educação profissional seria um subitem anexo ao ensino regular. Mesmo que fosse ofertada na mesma escola, seria em turno e com currículo diferente. É um retrocesso, pois está na contramão do decreto n.º 5.154/2004, que “restabeleceu a possibilidade de integrar a educação profissional com o ensino médio, apontando numa direção que superasse o dualismo estrutural” (GÓIS; RIBEIRO; MOTA, 2019, p. 14).

Hernandes (2019) também avalia que o arranjo curricular V - formação técnica e profissional é um retrocesso à dualidade entre ensino profissional e geral, pois objetiva promover “um rápido treinamento dos estudantes da classe trabalhadora em atividades ocupacionais flexíveis, afim de atender ao mercado de trabalho com ocupações também flexíveis” (HERNANDES, 2019, p. 8). Descaracteriza-se a escola como lugar de formação do aluno, e abre-se espaço ao setor produtivo e para os ambientes de simulação. Segundo Hernandes (2019, p. 8) “não mais os conhecimentos sistematizados serão ensinados, mas as vivências e práticas de trabalho” e passa a vigorar o “treinamento utilitário e pragmático de uma profissão” não possibilita necessariamente “a estimulação do pensamento abstrato, nem de funções psíquicas superiores”.

Furtado e Silva (2020) afirmam que os itinerários serão limitadores do direito ao conhecimento para grande parte dos estudantes do ensino médio público, visto que a não obrigatoriedade “dos estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários formativos, corrobora para o acesso limitado ao conhecimento e à cultura alargue ainda mais as disparidades escolares do sistema educacional brasileiro” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 167). Dessa forma, a REM ampliará, ainda mais, as desigualdades sociais e escolares, pois pode propiciar formas particulares de distinção, “tornando-se um elemento de diferenciação social, na medida em que institucionaliza a distribuição desigual de capital cultural entre os estudantes, potencializando a escola como reprodutora de desigualdades sociais” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 167).

Por fim, nas palavras de Santos e Carvalho (2020, p. 137) a REM não promove a necessária ruptura com o modelo dualista educacional brasileiro, pois condensa três retrocessos históricos: “criação de itinerários estanques não equivalentes; profissionalização precária frente ao orçamento insuficiente; divisão classista à luz do argumento da livre escolha pelo ensino profissionalizante nas esferas públicas e privada”. Desestrutura-se os avanços conquistados com o ensino médio integrado e unitário e retoma-se a educação unilateral. Para Costa e Coutinho (2018) a REM ignora os princípios da politecnia para formação profissional. Ou seja, que “os trabalhadores não sejam apenas um artefato ao mercado de trabalho, mas que, sobretudo, sejam sujeitos que, ao executarem as atividades profissionais, sejam capazes de compreender e dominar o processo teórico prático do trabalho” (COSTA; COUTINHO, 2018, p. 1638). Fica explícito, nas citações apresentadas nesta subseção, que os autores demonstram preocupação com a incapacidade da REM enfrentar o dualismo escolar no ensino médio. Além disso, na medida em que se busca abreviar o processo escolar introduzindo desde já uma profissionalização apressada, acaba-se por privilegiar os setores do capital que buscam uma mão obra de baixo custo, ignorando as necessidades das juventudes de uma formação humana e profissional em boas bases científicas, culturais e tecnológicas.

3.3 Enfraquecimento do ensino médio como parte da educação básica

Apesar de ter como um dos motes a ampliação da carga horária anual, os pesquisadores alertam que a REM reduz horas destinadas à formação geral e comum dos estudantes. Essa crítica está presente em 9 artigos. Ao mesmo tempo em que a reforma amplia o tempo escolar de 800 horas para 1400 horas anuais, determina que a parte comum terá como teto 1800 horas nos três anos do ensino médio. Isso significa que o tempo destinado a formação comum fica reduzido para 600 horas anuais. Lima e Maciel (2018) consideram esse tempo insuficiente para que os alunos tenham acesso aos conteúdos mínimos dos componentes curriculares, que na prática, significa subtrair o direito ao acesso a estes conhecimentos.

Dessa forma, os textos sinalizam preocupação quanto a insuficiência “desse tempo para o estudo das noções básicas e gerais imprescindíveis acerca das diversas áreas do conhecimento, a fim de

alcançar uma formação integral ou completa” (MACIEL, 2019, p. 5). Fica explícito que a REM amplia a parte diversificada, aumentando a formação especializada dos itinerários formativos. À vista disso, questiona-se, também, a “especialização prematura e excessiva já no ensino médio, no qual 40% da carga horária será focada na trajetória formativa escolhida” (MACIEL, 2019, p. 5). A determinação de itinerários formativos, em que o estudante poderá escolher se especializar em uma área, não é compatível com os objetivos e finalidades da última etapa da educação básica, “sendo prejudicial para a juventude brasileira que majoritariamente frequenta a escola pública. Isso porque retira o direito a uma formação ampla e reforça as desigualdades sociais existentes, uma vez que a juventude da escola privada não será atingida pela reforma” (SANTOS; LÉLIS; VALE, 2020, p. 21).

Na avaliação de Marcelino, Porto e Cabral (2020, p. 8) o ensino médio “perde seu caráter mais geral, limitando a oportunidade de aprendizagem ampla e contextualizada”, instaurando suposta “escolha e flexibilização e, conseqüentemente, excluindo muito mais os jovens oriundos das camadas sociais desfavorecidas e limitando as possibilidades de continuação de seus estudos em nível superior”. Leão aponta que permanece visível uma disputa “entre uma perspectiva democratizante do direito a formação geral para os jovens e outra seletiva que defende a segmentação dos percursos escolares, e que a etapa deve oferecer uma certificação apressada para o jovem competir imediatamente no mercado de trabalho” (LEÃO, 2018).

A REM é analisada como uma alteração estrutural que compreende a formação profissional precoce como solução para acabar com a situação de pobreza vivenciada por muitos jovens. Pauta-se, também, por “uma compreensão de que cabe ao Estado somente assegurar políticas educacionais que oportunizem aos jovens aquisição de capacidades de competir no mercado” e as dimensões restantes, ficariam “por conta do indivíduo, de seu mérito, de seu empreendedorismo, de sua disposição individual” (OLIVEIRA, 2020, p. 5). A oferta de itinerários formativos, como preconiza a REM, está distante dos avanços conquistados pelo ensino médio integrado, que concilia uma ampla formação comum com cursos profissionais. O que se constata nas preconizações apresentadas pela REM são “narrativas antigas e desgastadas, de preparação para o mercado de trabalho, a partir do oferecimento de cursos técnicos profissionalizantes, concomitantemente com o ensino médio, mas de forma abreviada e superficial” (MENDONÇA; FIALHO, 2020, p. 13).

Os textos também analisam a tão propalada possibilidade de escolha dos estudantes, em relação aos itinerários formativos (5 artigos). Há uma convergência entre os autores no sentido de que a possibilidade de escolha é enganosa e falaciosa. Nas palavras de Gomes e Duarte (2019, p. 24) “criou-se a mística em torno do protagonismo juvenil na escolha de seu próprio itinerário formativo, desconsiderando os limites dos próprios sistemas de ensino em implementar o que a lei determina”. Nesse aspecto, do que adianta vislumbrar escolhas, se, na prática, a lei não garante que as instituições ofereçam todos os itinerários? “A elas cabe oferecer ao menos uma das áreas a partir de suas possibilidades materiais, estruturais de pessoal, e aos alunos aceitar o que lhes for oferecido independente de seus desejos” (CARVALHO, 2019, p. 978).

As escolhas, de acordo com esses autores, serão realizadas pelos estudantes, entre os itinerários formativos definidos pelos sistemas de ensino, que o farão tomando como referência realidades expressamente desiguais. “O modo de fracionar conhecimentos no modelo de itinerários,” acarretará distintas formações “que serão, inevitavelmente, subordinadas à situação sócio econômica dos/as alunos/as e às condições das instituições de ensino”, podendo favorecer “a manutenção, legitimação e reprodução das disparidades sociais” (FURTADO; SILVA, 2020, p. 162). Na prática, isso significa que algumas escolas poderão oferecer múltiplos itinerários, o que em certa medida, garante a possibilidade de escolha, mas a grande maioria, pela falta de recursos e investimentos oferecerão o que determina a lei - até dois itinerários formativos. Nesse sentido, Santos, Lélis e Vale (2020, p. 19) asseveram que “tanto a BNCC quanto a reforma do Ensino Médio apresentam similitudes quanto a sua função de justiça social, já que pouco colaboram para beneficiar os menos favorecidos que serão impactados por elas”. Dessa forma, o protagonismo na escola torna-se uma falácia na medida que os itinerários não poderão ser escolhidos pelos estudantes.

3.4 Retirada de disciplinas essenciais e precarização da docência

Em quatro textos verifica-se que as disciplinas mais afetadas pela REM são filosofia e sociologia, que deixam de configurar como componentes curriculares obrigatórios e permanecem no currículo como estudos e práticas. Adotou-se as terminologias de “estudos e práticas”, intencionalmente mais vagas e imprecisas do que os termos “ensino e oferta”, utilizados para componentes obrigatórios (LIMA; MACIEL, 2019; MACIEL, 2019). A redação da Lei n.º 13.415/2017 que torna obrigatórios estudos e práticas de filosofia e sociologia não obriga a oferta das disciplinas. Entende-se que fica a critério de cada rede de ensino definir como vai ofertar conteúdos e conhecimentos dessas disciplinas.

Miranda, March e Koifman (2019, p. 15) chamam à atenção para a introdução do “termo ‘e suas tecnologias’ aos componentes curriculares das linguagens, matemática e ciências da natureza, assim como a adjetivação das ciências humanas e sociais, agora ‘aplicadas’, [...] são indicativos do reducionismo conservador e instrumental da contrarreforma”. Houve também uma desconfiguração do ensino da arte. A retirada ou minimização “da arte no currículo do Ensino Médio é privar os jovens de um conhecimento sensível fundamental para a renovação da vida” (CARVALHO, 2019, p. 985). Quando a atenção está focada somente “para a aquisição urgente de competências úteis, qualquer possibilidade de renovação e de tempo livre é suspensa” (CARVALHO, 2019, p. 982). As críticas que os textos apresentam à retirada e minimização de disciplinas indicam que a REM assume um caráter instrumental e pragmático, desconsiderando conhecimentos essenciais para a formação integral dos estudantes.

Os autores examinam também o precedente aberto pela REM à contratação de profissionais com notório saber para o itinerário de educação profissional (9 artigos). Está em voga uma flexibilização da forma de seleção de docentes, que podem atuar por notório saber, sem necessariamente terem formação em licenciatura (LIMA; MACIEL, 2019; CHAGAS; LUCE, 2020). A REM introduz dois tipos de profissionais para ensino médio: um com formação em nível superior, estudos em currículo, teorias e práticas pedagógicas, que passará por concurso (caso das escolas públicas); “outro, profissional graduado não licenciado com experiência em alguma formação profissional ou técnica, cujo notório saber será reconhecido pelos sistemas de ensino” (HERNANDES, 2019, p. 13). Essa diferenciação tende a fortalecer uma escola dual em que de um lado a formação comum - que não pode ultrapassar de 1800 horas - será conduzida por professores formados para atuar; de outro os professores de itinerário formativo, sem a necessidade de licenciatura e sem participação do planejamento de conteúdos e das formas de ensino (HERNANDES, 2019).

No caso da Educação Profissional Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) a preocupação com relação a precarização do trabalho docente é ainda maior. De acordo com Costa e Coutinho, a possibilidade explícita criada pela Lei n.º 13.415/2017 de a oferta da EPTNM ser realizada em parceria com setores privados tende a diminuir o número de servidores públicos com carreira e preparação para atuar na modalidade. Além disso, outro problema é a não necessidade de ter licenciatura para atuar na EPTNM, o que fomenta a desqualificação da profissão docente, a perda da profissionalidade docente e adia a implementação de políticas de Estado para fomentar a formação de professores desta modalidade, que já se apresenta fragilizada (COSTA; COUTINHO, 2019; MACIEL, 2019).

Sobre esse aspecto da desregulamentação da docência na EPTNM, historicamente, a regulamentação da profissão docente é bastante problemática, com políticas emergenciais e descontínuas (MERCES; LIMA, 2020). Parte das atuais legislações facilita a entrada de profissionais vinculados mais ao setor da produção do que propriamente da educação. Para Mercês e Lima (2020, p. 6) “a posse de um simples notório saber autoriza que se possa ensinar conteúdos (práticos e ou teóricos) de determinados campos correlatos à atuação profissional presente ou progressa”. Os impactos dessa desregulamentação, atingem o valor social dos cursos de licenciatura, nos quais já se encontram os estudantes mais pobres do ensino superior, além de precarizar ainda mais as condições de trabalho dos docentes, desvaloriza a contratação de professores (MERCES; LIMA, 2020). Ainda em conformidade com Mercês e Lima (2020, p. 14) “Na EPTNM, é de suma importância que o professor tenha compreensão da complexidade e da especificidade do trabalho docente inerente a essa modalidade. Sem essa concepção fica difícil trabalhar na perspectiva da dimensão humana e formação integral”.

Outro aspecto diretamente relacionado à docência, é o alinhamento do currículo às avaliações de larga escala, constatado em 4 artigos. A BNCC do ensino médio apresenta-se como uma política, que

entre seus objetivos, busca melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros nas avaliações de larga escala. Nesse sentido, a BNCC passaria a definir os conteúdos dos exames, “uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculos: dos exames para o currículo e do currículo para os exames” (SILVA, 2018, p. 6). Marcelino, Porto e Cabral (2020, p. 3) demonstram o problema cada vez mais presente de uma educação “tomando rumos balizados por grupos hegemônicos que não visam à emancipação e à humanização dos sujeitos como cidadãos de direitos, mas, pelo contrário, objetivam instrumentalizá-los [...] base em índices nacionais e internacionais determinados pelo capital internacional”.

Tornar o currículo refém dos exames alimenta uma ficção que se “materializa na medida em que se faz da performance desigual dos alunos o produto de seu próprio mérito, oriundo de sua liberdade e de sua igualdade” (GOMES; DUARTE, 2019, p. 24). Dessa forma, a “ficção mais eficaz é transformar os resultados escolares dos alunos como consequência direta de seu esforço, de sua coragem, de sua atenção, do seu engajamento livre no trabalho escolar” (GOMES; DUARTE, 2019, p. 24). A justiça social na escola passa a ser condicionada aos resultados individuais dos alunos às avaliações, ignorando-se as questões sociais, culturais, históricas e contextuais que também são determinantes para avaliar o processo educativo. O professor, passa a ser um aplicador de listas de conteúdos e competências e um aplicador de exames externos, o que o expropria do seu trabalho como construtor de currículo. Passa a ser um mero instrumento. Sobre isso, Santos e Carvalho (2020, p. 139) afirmam: “as tentativas de terceirização e de privatização, a dinâmica de padronização por meio da BNCC e a implementação de sistemas de avaliação centrado em teste censitário e na responsabilização meritocrática são tomadas como indutoras da inclusão da educação de mercado”.

3.5 Implementação nos estados e municípios

Um grupo de 5 artigos aborda questões relacionadas aos processos de implementação da REM nos estados e municípios. Na perspectiva de Leão (2018), a diversidade é uma marca da condição juvenil contemporânea e o seu reconhecimento deve ser base para qualquer projeto pedagógico no ensino médio. Negar as diferenças é reforçar a tensa relação entre juventude e escola. O autor apresenta duas pesquisas, que envolveram aproximadamente oito mil jovens. Surpreendentemente, quando os jovens foram instigados a expressar o que esperavam da educação, as respostas, por ordem de frequência, revelaram que os jovens esperam expansão do ensino médio, mais professores, melhores salários e qualificação para professores, melhores currículos e materiais didáticos, aulas mais atraentes, mais verbas, melhores estruturas, mais cursos profissionalizantes de qualidade. Nota-se que aquilo que a pesquisa afirma sobre as percepções dos jovens é um contraponto com os argumentos da urgência da reforma, apresentados pelo MEC, centrados sobretudo na mudança curricular e nas “aulas atraentes”. De acordo com Leão (2018, p. 17), nessas pesquisas, “o mito dos jovens contra a escola foi desconstruído”, pois os estudantes em grande maioria reconhecem a importância da escola no projeto de vida e na formação pessoal.

Em relação à implementação das escolas de tempo integral, umas das promessas da REM, Maciel (2019) destaca que, até 2019, transcorridos três anos desde a medida provisória n.º 746/2016, as escolas de tempo integral atingiram um número reduzido de alunos. Apesar da previsão de repasse de recursos do MEC para os estados e para o Distrito Federal por dez anos, não foi criado um fundo específico para fazer os investimentos necessários para adaptar a estrutura das escolas ao tempo integral. O número baixo de escolas financiadas, revela que a tendência é que as escolas organizem o aumento da carga horária nas atuais estruturas, o que resulta em improvisação e carência de materiais para as atividades escolares.

Corti (2019, p. 16) destaca que “do ponto de vista das escolas, dos professores e do cotidiano escolar, é possível que a criação de um campo social crítico à Reforma inspire e instigue formas de resistência e protesto que poderão gerar um campo hegemônico contra a implantação da reforma”. Isso porque as “Reformas Nacionais de educação enfrentam diversos obstáculos para serem implementadas e para alterar, efetivamente as práticas escolares, dependendo, para isso, da adesão, da apropriação e da tradução feita pelos agentes que estão na base no sistema de ensino” (CORTI, 2019, p.

17). Um exemplo de um campo social crítico é apresentado na pesquisa de Chagas e Luce (2020), quando relatam que em 2016, mais de 120 escolas foram ocupadas no Rio Grande do Sul. Durante as ocupações, os estudantes exigiram diálogo com o secretário estadual de educação. A pressão fez com que a Secretaria de Educação (Seduc) emitisse uma carta compromisso, de que nenhuma mudança seria feita sem diálogo e discussão com alunos e professores.

Chagas e Luce (2020) também apresentam uma investigação sobre o posicionamento de agentes na implementação da REM no Rio Grande do Sul. Foram analisados os posicionamentos da Seduc e do Conselho Estadual de Educação (CEED), a partir da análise de textos, documentos e notícias destes agentes. Conforme as autoras, os resultados apontam que existe uma postura de alinhamento por parte da Seduc, de conservação da estrutura e implementação na íntegra. Significa que a Seduc é um agente que assumiu um posicionamento de simples reprodução das orientações federais, fortemente ligadas ao projeto de educação hegemônico no campo econômico. O CEED, por outro lado, assumiu uma posição de resistência, buscando subverter e transformar a estrutura, motivando a adoção de proposições alternativas. Esse agente desempenhou função de resistência às mudanças na etapa, na defesa de um projeto de educação que valorize a formação integral do aluno (CHAGAS; LUCE, 2020).

O texto de autoria de Silva e Martins (2020) aborda a participação docente na REM, a partir de um estudo com professores de quatro escolas do município de Pilar do Sul/SP. A análise das respostas indica que a “reforma chegou até a escola como um produto acabado, que dificilmente despertará sentimento de pertença aos executores da proposta, caracterizados apenas como objetos a serem manipulados em um processo desumanizador desde a sua formulação” (SILVA; MARTINS, 2020, p. 19). O estudo assevera que a REM não considerou a efetiva participação dos sujeitos envolvidos em sua produção, enquanto política educacional. De acordo com Silva e Martins (2020, p. 20) tais processos são “característicos da desumanização por parte da administração, por entender os seres humanos envolvidos na implementação, [...], parte da natureza a ser dominada e não sujeitos com as mesmas capacidades de dominá-la que os formuladores possuem”.

4 ENUNCIADOS DE UM DIAGNÓSTICO CRÍTICO

Após a descrição das categorias e dos enunciados, parte-se para uma análise das informações sistematizadas. A abordagem da análise textual discursiva tem como objetivo, conforme Moraes (2003, p. 207), produzir “metatextos a partir dos textos do corpus. [...] descritivos e interpretativos”. Desse modo, a compreensão que emerge do ciclo de ATD,

Mais do que apresentar as categorias construídas na análise, deve constituir-se a partir de algo importante que o pesquisador tem a dizer sobre o fenômeno que investigou, um argumento aglutinador ou tese que foi construído a partir da impregnação com o fenômeno e que representa o elemento central da criação do pesquisador (MORAES, 2003, p. 207).

Destarte, a análise dos artigos com base no ciclo da ATD evidenciou que as produções acadêmicas veiculadas em periódicos da área da educação posicionam-se crítica e contrariamente às alterações estabelecidas pela reforma do ensino médio de 2017. Esta é uma ideia aglutinadora compreendida do corpus selecionado para o estudo. Os 51 enunciados e as 14 categorias emergentes indicam um claro posicionamento crítico dos textos com relação a vários aspectos da REM. Nas CE 1 e 2 e em seus enunciados correlatos, compreende-se que as reflexões questionam e problematizam a REM quanto a sua forma, ou seja, os textos demonstram que uma reforma educacional instituída via medida provisória e com um prazo para se transformar em lei, de até 120 dias, desconsidera o tempo necessário para que a sociedade possa participar da discussão (CE 2; E 8-10). Além disso, os próprios argumentos empregados para a justificar a urgência da REM via medida provisória são considerados insuficientes e não enfrentam os problemas estruturais do ensino médio, que estão para além da questão curricular (CE 1; E 1-7).

Os textos também abordam o contexto político e econômico que tornou possível a REM. É pertinente observar, que ela situa-se num conjunto de outras medidas de ajuste fiscal do governo Temer, de redução dos investimentos em serviços públicos e da flexibilização de direitos historicamente conquistados pelas classes populares. A reorganização do capital neoliberal, que exige trabalhos

flexíveis, temporários, com baixo custo e precarizados tem dado a tônica da REM que possui entre seus principais objetivos a formação de sujeitos flexíveis, por meio da profissionalização precoce dos jovens ainda na educação básica. Num cenário de altas taxas de desemprego, em razão da retração econômica e da extinção dos postos de trabalho, os reformadores do ensino médio, querem fazer crer que o problema do desemprego é uma mera questão de falta de mão de obra preparada para o trabalho flexível (CE 3; E 11-16).

Ademais, a análise identificou críticas que os autores fazem em relação aos prováveis efeitos da REM, a médio e a longo prazo. Verificou-se que a REM poderá naturalizar as desigualdades e o dualismo escolar em razão da fragmentação dos percursos escolares e do caráter propedêutico para os estudantes mais ricos que almejam o ensino superior e profissionalizante, para os estudantes mais pobres que teriam como caminho natural a inserção imediata no mercado de trabalho (CE 4; E 16-18). Destaca-se também o enfraquecimento do ensino médio como parte da educação básica, contrariando a própria LDB (CE 6; E 19-22). Com relação aos itinerários formativos, a parte flexível do currículo, os textos sinalizam que a infraestrutura precária das escolas e o baixo investimento na formação e valorização dos professores, promoverá a ilusão da escolha, pois o estudante terá que escolher as opções de itinerários que as escolas poderão oferecer dentro de seus limites e possibilidades (CE 6; E 23-25). Há, também, ponderações acerca da retirada e flexibilização de disciplinas importantes para a formação humana dos jovens, como filosofia e sociologia; o aprofundamento da precarização da profissão docente com a inserção da possibilidade de contratação de profissionais não-licenciados com notório saber, e o problema do alinhamento unilateral do currículo aos exames externos (CE 7-9).

Um estudo de produções acadêmicas em periódicos de educação realizado por Bugs, Tomazetti e Oliari (2020), com recorte temporal anterior ao do presente artigo, também identificou enunciados recorrentes sobre a REM, sobretudo, em relação a “fragmentação curricular e flexibilidade do novo ensino médio”, o “autoritarismo as continuidades históricas”, as “falsas justificativas para uma reforma com essas características” e “as possibilidades e necessidades de resistências no âmbito da implementação”. De certa forma, os enunciados apresentados por esses autores, também são constatados no presente texto, e indicam uma constância na forma como o campo acadêmico vem se posicionando em relação à REM.

Esse conjunto de enunciados e categorias representam precipuamente críticas e afirmações dos textos quanto à forma e o conteúdo da REM. O conjunto dos textos, apresentam de alguma forma, enunciados críticos e contestadores, tanto em relação ao modo como a REM foi imposta, assim como ao conteúdo, proposições, alterações e prováveis efeitos que ela ocasionará. Pode-se afirmar, dessa forma, que os artigos do *corpus* analisado dirigem-se, sobretudo, a contestar a REM no âmbito macro político da influência e da produção do texto político (MAINARDES, 2006), ou seja, questiona-se os interesses que influenciam a definição das finalidades da política, a hegemonia discursiva de grupos que obtiveram prevalência de suas ideias na produção dos textos oficiais da política.

Os artigos evidenciam as disputas em torno da concepção pedagógica adotada pela política, as interferências de órgãos internacionais, de partidos políticos, dos setores privados e mostram a resistência e contestação que outros agentes desempenharam, como é caso das associações científicas de pesquisa e pós-graduação e entidades representativas dos trabalhadores da educação. De modo geral, os artigos exploram aspectos problemáticos da macro política, onde normalmente, a “política é iniciada e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51) e onde os “textos políticos são resultado de disputas e acordos, pois os diferentes grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para disputar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Outro conjunto de textos, (cinco artigos), aborda processos de implementação e tradução da política em contextos mais regionalizados. A partir do E 37 observa-se que as fontes, mesmo que em menor quantidade, discutem elementos cruciais tanto para o processo de implementação da REM quanto para as pesquisas sobre esse processo. Tanto a pesquisas com estudantes, que visam compreender a condição juvenil brasileira (CE 10; E 37-40), quanto as pesquisas sobre a participação e o envolvimento docente na REM sinalizam para a importância de se levar em consideração os sujeitos da escola, suas concepções, seus modos de interpretar e colocar a política em ação. Há, também, a

discussão sobre o papel das ocupações das escolas pelos estudantes em 2016 e o quanto contribuíram para a constituição de um campo social crítico (CE 12; E 44-46). Além disso, percebe-se que é fundamental que as pesquisas possam identificar o posicionamento e o papel que agentes locais desempenham na tradução e implementação da REM, como é o caso dos conselhos estaduais de educação, das secretarias de educação, organizações não governamentais, etc., (CE 13; E 47-48). Destaca-se também nesse conjunto de artigos, a investigação acerca do alcance das escolas de ensino médio de tempo integral, que tem se mostrado exígua, decorridos mais de cinco anos da REM (CE 11; E 41-43).

Denominou-se esse conjunto de enunciados e categorias como referentes à “implementação nos estados e municípios”. Os textos que fizeram emergir as categorias de 10 a 14 voltam-se ao micro contexto ou contexto da prática, que é entendido por Mainardes (2006, p. 53) como o contexto “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Nesse sentido, as políticas, no contexto da prática, não são simplesmente implementadas, mas ficam sujeitas à interpretação e recriação de acordo com os sujeitos da escola.

Conforme Lopes e Macedo, “tanto no Brasil quanto no exterior muitas das vezes os trabalhos sobre políticas são mais voltados à crítica dos documentos e projetos em curso do que às investigações teóricas e empíricas sobre políticas de currículo propriamente ditas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234). Este tem sido, portanto, um desafio para as pesquisas no campo da política educacional, qual seja, da necessidade latente das pesquisas em políticas educacionais e curriculares investigarem mais detalhadamente a relação macro/micro contexto. De certo modo, o presente estudo revela que este desafio faz-se presente no que tange às pesquisas relacionadas à REM, pois o número artigos que enunciam aspectos do micro contexto, os efeitos e desdobramentos da política no âmbito dos estados, municípios e escolas, é significativamente menor. Apesar disso, deve-se registrar que uma das prováveis causas do pequeno número de textos investigarem o contexto da prática pode relacionar-se com o fato de que a REM ainda está sendo traduzida e implementada nos estados, e estudos dessa natureza, ainda precisarão de mais tempo para estarem disponíveis nos periódicos.

Os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016) sinalizam a importância de desenvolver pesquisas que possam transcender a noção linear e vertical de “implementação das políticas”. Desenvolvem uma teoria fundamentada da atuação das políticas, para compreender como as políticas são interpretadas e materializadas de diferentes e variadas formas. Quando a análise da política se reduz a esfera normativa (legislações, prescrições nacionais, programas de governo voltados à prática) “todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13). A ideia geral desta abordagem é que em todos os momentos da política há o processo de formulação e influência, pois nos contextos locais (escolas e comunidades) também há negociação, contestação, lutas de diferentes grupos, alinhamentos e resistências.

Em pesquisas que buscam dar ênfase a processos situados e particulares, “para poder organizar e analisar os dados coletados, é necessária uma direção que permita interpretar os aspectos singulares da realidade observada e integrar as pesquisas no todo maior da produção científica” (KRAWCZYK, 2019, p. 7). Além disso, torna-se imprescindível fortalecer as abordagens qualitativas de pesquisa, dialogando com a “produção científica nacional e internacional, possibilitando sair do contexto particular do estudo em questão e da mera descrição da realidade tal qual se manifesta, para alcançar a compreensão do fenômeno na sua complexidade” (KRAWCZYK, 2019, p. 4).

O desafio proposto de uma articulação mais consistente entre os macro e os micro contextos nas pesquisas educacionais, especialmente naquelas de política educacional também são pautadas por Lopes e Macedo:

Muitas investigações focalizam as orientações apresentadas às escolas, visando analisar sua pertinência para a prática, suas finalidades ou suas características. Outras destacam como a prática implementa ou não essas orientações. Por vezes também tais orientações são compreendidas como produções de

governos ou do Estado vinculadas ou não as agências multilaterais. Mais recentemente, contudo, vem se ampliando os estudos que buscam superar tal separação entre proposta e implementação, bem como entre estrutura e agência, por meio de abordagens discursivas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 234-235).

Pesquisar o contexto da prática isolado de uma contextualização mais ampla, ou apenas investigar se as escolas aplicam ou não aquilo que é estabelecido pelo poder central não resolve o problema da separação entre a esfera normativa da política e a da prática. A investigação em política educacional não se esgota em seu momento normativo e nem é suficiente a mera interpretação dos aspectos singulares. O desafio, portanto, é a constituição de enunciados que possam dialogar e compreender a REM em seus vários níveis e contextos, com especial atenção a complexidade do contexto escolar brasileiro a quem se dirige a nova organização do ensino médio.

Como é possível observar, os enunciados desses estudos mais direcionados ao contexto da prática das escolas e das redes de ensino, também postulam elementos críticos em relação à REM. Além disso, permitem visualizar que a realidade escolar é um campo multifacetado e sujeito a diversas contingências que podem alterar o curso das reformas educacionais. Nesse sentido, compreende-se que pesquisas que abordam com maior intensidade a forma como as escolas atuam com as políticas, podem oferecer um panorama mais detalhado dos impactos destas reformas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que originou o artigo baseou-se no ciclo da análise textual discursiva (ATD) de Moraes (2003), que se estrutura em três estágios interligados: a *desmontagem* ou *unitarização* dos materiais; a categorização ou estabelecimento de relações; e a *comunicação* do metatexto resultante da análise. Percorrendo estes estágios, buscou-se identificar e compreender enunciados referentes à reforma do ensino médio de 2017, em artigos publicados em periódicos de educação.

Os resultados indicam que o campo acadêmico da educação vem tecendo fortes críticas à REM, com ênfase nas dimensões macro contextuais, ou seja, colocam em questão a forma e o conteúdo, a lógica econômica subjacente aos postulados, o projeto hegemônico de poder político que a instituiu. Compreende-se também que em razão do pequeno número de artigos que discutem os desdobramentos da REM no micro contexto, continua sendo um desafio para as pesquisas educacionais e especialmente no campo de pesquisa em política educacional, um olhar mais atento a essas dimensões que podem oferecer novos conhecimentos e possibilidades de compreender os efeitos da REM no cotidiano das escolas.

Por fim, cabe salientar que um estudo com as características aqui apresentadas comporta riscos, entre eles, o de tecer generalizações apressadas, dado que há muitas revistas acadêmicas de educação e conseqüentemente um grande número de publicações, o que torna impossível ler na íntegra todo material publicado nestes meios. No entanto, entende-se que o material selecionado para análise é representativo, pois os artigos estão publicados em periódicos com Qualis Capes, ou seja, passam por frequentes avaliações a partir de critérios estabelecidos pelo campo acadêmico; além disso, os textos analisados estão distribuídos em 15 periódicos diferentes e agregam uma gama diversificada de autores de todo o país. Em razão desses aspectos, afirma-se que os resultados, embora, prioritariamente digam respeito ao *corpus* analisado, permitem dizer, mesmo que provisoriamente que o campo acadêmico da educação apresenta um diagnóstico crítico e contestador da reforma do ensino médio de 2017.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anete. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **EM nº 00084, de 15 de setembro de 2016**. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2016b. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 24 nov. 2021.

BRASIL. **Lei 13.415/17**. Altera as Leis 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e 11.494/07 que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF, 2017. Disponível em

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 132, p. 72, 11 jul. 2018. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/29495231/doi-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 05 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria 756, de 3 de abril de 2019. Altera a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, que institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 27, 04 jul. 2019. Disponível em:

https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/70004945/doi-2019-04-04-portaria-n-756-de-3-de-abril-de-2019-70004722. Acesso em 05 set. 2021.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Tradução de Pabli Monzano. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

CARVALHO, Francione Oliveira. Imagens e palavras para pensar a escola: apontamentos sobre a reforma do ensino médio. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 3, p. 973-985, jul./set., 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10621>. Acesso em: 05 mai.2021.

CHAGAS, Ângela Both; LUCE, Maria Beatriz. Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Sul (Brasil): alinhamentos e resistências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em:

<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14653>. Acesso em 05 mai. 2021.

CORTI, Ana Paula. Política e significantes vazios: uma análise da reforma do ensino médio de 2017.

Educação em Revista, v. 35, p. 1-20, 2019. Disponível:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/sg3HGWqjwdRD5sk5v3Kc5sb/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2021.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. **Educação e Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/?lang=pt>. Acesso em 05 mai. 2021.

FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Roberto Antonio. Políticas educacionais para o Ensino Médio: a inclusão educacional/exclusão social como intenção e gesto.

Roteiro, Joaçaba, v. 44, n. 1, p. 1-24, jan./abr. 2019. Disponível em:

<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16469>. Acesso em: 05 mai. 2021.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília; SCAFF, Elisângela Alves da Silva. A interferência do banco mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, out., 2019. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/12757>. Acesso em: 05 mai. 2021.

FURTADO, Renan Santos; SILVA, Vergas Vitória Andrade. A reforma em curso no ensino médio brasileiro e a naturalização das desigualdades escolares e sociais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 158-179 jan./mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/45763>.

Acesso em: 05 mai. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓIS, Luana Santana; RIBEIRO, Marivone Maria; MOTA, Luzia Matos. Educação para o mercado ideário capitalista que conforma a educação profissional brasileira. **HISTEDBR On-line**, v. 19, p. 1-20, 2019.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8654528>. Acesso em: 05 mai. 2021.

GOMES, Marcilene Pelegrine; DUARTE, Aldimar Jacinto. Desigualdade social e o direito à educação no Brasil: reflexões a partir da reforma do ensino médio. **Inter-Ação**, Goiânia, v.44, n.1, p. 16-31, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/55708>. Acesso em: 05 mai. 2021.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, p. 1-19, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731>. Acesso em: 05 mai. 2021.

KRAWCZYK, Nora. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131>. Acesso em: 05 ago. 2021.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**, n. 34, p. 1-23, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5ZBJkFDW3d6pL9KVFcFCQHx/abstract/?lang=pt>. Acesso em 05 mai. 2021.

LEME, Renata Bento; RUIZ, Maria José Ferreira; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. A interferência do empresariado nas políticas para a educação do trabalhador. **Trabalho & Educação**, v.28, n.3, p.87-100, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9854>. Acesso em: 05 mai. 2021.

LIMA, Marcelo; MACIEL Samanta Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ypLL3PnTmLQkFfr97q4s3Rf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2021.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. 1ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUNA, Sérgio Vasconcelos. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução**. 2ª. ed. São Paulo: EDUC, 2011.

MACIEL, Caroline Stéphanie Francis dos Santos. Uma Avaliação da Lei nº 13.415/17 a partir da Legística e das Metas do PNE. **Educação e Realidade**, v. 44, n. 3, p. 1-20, 2019. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Z7y68JYr5ZBBHWF8Gh8sWYK/?lang=pt>. Acesso em 05 mai. 2021.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntTvxyTcQHCFyhsJ/>. Acesso em: 24 nov. 2021.

MARCELINO, Angélica de Cássia Gomes; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti; CABRAL Angela Ninfa Mendes de Andrade. Reforma do Ensino Médio: retrocesso nas políticas educacionais brasileiras. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4586>. Acesso em 05 mai. 2021.

MENDONÇA, Samuel; FIALHO, Wanessa Cristiane Gonçalves. Reforma do Ensino Médio: velhos problemas e novas alterações. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, v. 25, p. 1-15, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/4626>. Acesso em: 05 mai. 2021.

MERCES, Tatiana; LIMA, Marcelo. Formação de professores e a Reforma do Ensino Médio: aprofundamento da (des) regulamentação da docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Revista de Educação Pública**, v. 29, p. 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7788>. Acesso em 05 mai. 2021.

MIRANDA, Daniel Nunes; MARCH, Claudia; KOIFMAN, Lilian. Educação e saúde na escola e a contrarreforma do ensino médio: resistir para não retroceder. **Trabalho, educação e saúde**, v. 17, n. 2, p. 1-22, 2019. Disponível: <https://www.scielo.br/j/tes/a/DPM4HtRwbvjdBpcPT9nYYWS/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2021

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJKF5m97DHykhL5pM5tXzdj/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 24 nov. 2021.

OLIVEIRA, Ramon. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, p. 1-20, 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2020.241.05>. Acesso em: 05 mai. 2021.

SANTOS, Dayanna Pereira; CARVALHO, Edson Silva. O impacto do pensamento neoliberal sobre a “nova” reforma do ensino médio- lei n.º 13.415/2017: a educação pública em risco. **Inter-Ação**, Goiânia, v.45, n.1, p. 134-150, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/61088/34794>. Acesso em 05 mai. 2021.

SANTOS, Émina Márcia Nery; LÉLIS, Luziane Said Cometti; VALE, Cassio. O direito à educação na perspectiva da justiça distributiva: uma análise sobre a Reforma do Ensino Médio. **Educação**, Santa Maria, v. 45, p. 1-25, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/38228>. Acesso em: 05 mai. 2021.

SILVA, Damaris Daiane Dias; MARTINS, Marcos Francisco. A participação docente na nova reforma do ensino médio um estudo sobre Pilar do Sul/SP. **HISTEDBR On-line**, v. 20, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652032>. Acesso em: 05 mai. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, n. 34, p. 1-15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mai. 2021.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).