

REFORMA CURRICULAR BRASILEIRA PÓS-2016 E AS REPERCUSSÕES DA LEI 13.415/2017 PARA O ENSINO MÉDIO DO TOCANTINS

POST-2016 BRAZILIAN CURRICULUM REFORM AND THE REPERCUSSIONS OF LAW 13.415/2017 FOR SECONDARY EDUCATION IN TOCANTINS

LA REFORMA CURRICULAR BRASILEÑA POST-2016 Y LAS REPERCUSIONES DE LA LEY 13.415/2017 PARA LA ENSEÑANZA SECUNDARIA EN TOCANTINS

Wanessa Cardoso Gomes¹ 0000-0001-7716-989X
Roberto Francisco de Carvalho² 0000-0001-7278-181X

¹ Secretaria Estadual de Educação do Tocantins – Gurupi, Tocantins, Brasil; wanessa.cardoso@mail.uft.edu.br

² Universidade Federal do Tocantins – Palmas, Tocantins, Brasil; carvalho1917@gmail.com

RESUMO:

Este artigo tematiza a proposta Curricular do Tocantins para o Ensino Médio elaborada com base Lei 13.415/2017 como parte da reforma da educação pós-2016. No estudo que resultou no presente texto indagamos, como ponto de partida, quais as repercussões da referida reforma curricular para o Ensino Médio no estado do Tocantins? O estudo teve por objetivo explicitar as repercussões advindas da reforma pós-2016 expressas na Lei nº 13.415/2017 para Ensino Médio do estado do Tocantins. No desenvolvimento do estudo, assentado na abordagem crítico-dialética, revisitamos estudos críticos e realizamos a pesquisa documental como base para análise e compreensão do problema levantado. O estudo possibilitou compreender que a Proposta Curricular do Tocantins tem potencial para o esvaziamento do currículo, o estreitamento da formação e a realização de um tipo formativo de cunho utilitário e pragmático, além de fortalecer a ideia de antecipação da profissionalização dos estudantes no Ensino Médio. Tal proposta, aparentemente, também fortalece o viés formativo unilateral com foco na profissionalização, o que impõe barreiras à educação de espectro formativo integral, exigindo, assim, a exploração das contradições dos espaços da educação escolar na disputa da formação de perspectiva emancipadora que fortaleça a autonomia dos sujeitos da ação formativa.

Palavras-chave: reforma curricular na lei nº 13.415/2017; novo ensino médio; documento curricular do Tocantins-ensino médio (DCT/EM); repercussões para a formação estudantil.

ABSTRACT:

This article discusses the Tocantins High School Curriculum proposal, drawn up on the basis of Law 13.415/2017 as part of the post-2016 education reform. In the study that resulted in this text, we asked, as a starting point, what are the repercussions of this curriculum reform for secondary education in the state of Tocantins? The aim of the study was to explain the repercussions of the post-2016 reform expressed in Law 13.415/2017 for secondary education in the state of Tocantins. In developing the study, based on the critical-dialectical approach, we revisited critical studies and carried out documentary research as a basis for analyzing and understanding the problem raised. The study made it possible to understand that the Tocantins Curriculum Proposal has the potential to hollow out the curriculum, narrow education and provide a type of training that is utilitarian and pragmatic, as well as strengthening the idea of anticipating the professionalization of students in high school. This proposal apparently also

strengthens the unilateral training bias with a focus on professionalization, which imposes barriers to education with an integral training spectrum, thus requiring the exploration of the contradictions of school education spaces in the dispute for training with an emancipatory perspective that strengthens the autonomy of the subjects of the training action.

Keywords: curriculum reform in law no. 13.415/2017; new high school; Tocantins high school curriculum document (DCT/EM); repercussions for student education.

RESUMEN:

Este artículo analiza la propuesta curricular de la Enseñanza Media de Tocantins, elaborada a partir de la Ley 13.415/2017 como parte de la reforma educativa post-2016. En el estudio que dio lugar a este texto, nos preguntamos, como punto de partida, ¿cuáles son las repercusiones de esta reforma curricular para la educación secundaria en el estado de Tocantins? El objetivo del estudio fue explicar las repercusiones de la reforma post-2016 expresada en la Ley 13.415/2017 para la educación secundaria en el estado de Tocantins. En el desarrollo del estudio, basado en el enfoque crítico-dialéctico, revisitamos estudios críticos y realizamos una investigación documental como base para analizar y comprender el problema planteado. El estudio permitió comprender que la Propuesta Curricular de Tocantins tiene el potencial de vaciar el currículo, estrechar la educación y proporcionar una formación de tipo utilitario y pragmático, además de fortalecer la idea de anticipar la profesionalización de los alumnos en la enseñanza media. Aparentemente, esta propuesta también refuerza el sesgo unilateral de la formación con enfoque en la profesionalización, que impone barreras a la educación con un espectro formativo integral, lo que exige la exploración de las contradicciones de los espacios educativos escolares en la lucha por la formación con una perspectiva emancipadora que fortalezca la autonomía de los sujetos de la acción formativa.

Palabras clave: reforma curricular de la ley nº 13.415/2017; nueva educación secundaria; documento curricular de la escuela secundaria de Tocantins (DCT/EM); repercusiones en la educación de los estudiantes.

Introdução

O presente artigo¹ propõe-se a refletir sobre a proposta Curricular do Tocantins para o Ensino Médio elaborada com base na Reforma do Ensino Médio e instituída por meio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) e busca trazer argumentos para instigar o debate teórico-prático acerca da temática.

Para os propósitos do presente texto – considerando a problemática mais ampla sobre a concepção de política e gestão curricular do Ensino Médio que fundamenta a reforma educacional pós-2016 – indagamos, como ponto de partida, quais as repercussões da reforma curricular pós-2016 para o Ensino Médio no estado do Tocantins?

No intento de responder à questão em pauta o objetivo do presente trabalho é explicitar algumas das repercussões da política e gestão curricular advinda da reforma pós-2016 expressas

¹ Este artigo resulta e é parte constitutiva de uma pesquisa realizada pelos autores no âmbito de um Programa de Pós-graduação Profissional em Educação. O texto recorta e reorganiza parte da discussão da temática para adequá-la à extensão do presente artigo científico.

na Lei nº 13.415/2017 para as políticas educacionais com foco no Ensino Médio do estado do Tocantins.

Embora não seja a centralidade da discussão realizada neste artigo ressaltamos que a pesquisa da qual resultou este texto insere-se, no plano mais geral, no debate sobre capital, trabalho e educação e, especificamente, repercute no projeto de formação escolar para o Ensino Médio.

Utilizamos como método de pesquisa a abordagem crítico-dialética que possibilita analisar historicamente as mudanças da legislação educacional, em especial aquelas relativas ao Ensino Médio, na sua relação com as exigências da reprodução do capital no contexto da economia capitalista contemporânea e, em particular, como o Brasil se insere nela na realização das reformas educacionais, a exemplo da reforma pós-2016 expressa na Lei nº 13.415/2017, mencionada anteriormente, com suas repercussões para os currículos do Ensino Médio.

Como fundamento teórico deram suporte à pesquisa, dentre outros, os trabalhos realizados por: Chesnais (1996); Saviani (1989; 2000; 2003; 2007; 2011); Lima (2009); Ciavatta e Ramos (2011a; 2011b); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012a); Frigotto (2012); Kuenzer (2017); Ramos e Frigotto (2016); Moura e Lima Filho (2017); Ferretti (2018); e Silva (2018).

Assim, sob o ponto de vista metodológico, apoiamos-nos em Marx (1982; 1985) e Netto (2011) para compreender a relação entre o concreto empírico e o concreto pensado acerca da temática estudada. O concreto empírico, aparente e abstrato deve ser tomado como ponto de partida para se chegar ao concreto pensado, considerando que “o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem” (Marx, 1985, p. 20). Assim, como ponto de partida, a Proposta Curricular do Tocantins para o Ensino Médio foi tomada como concreto empírico aparente, e, por meio da pesquisa e análise dos dados, buscamos chegar ao concreto pensado expresso na síntese sobre as repercussões formativas para esta unidade federativa.

No desenvolvimento do estudo, assentado na abordagem crítico-dialética mencionada e ancorado em Bardin (1997) e Oliveira *et al.* (2003) revisitamos alguns estudos críticos e realizamos o estudo documental como base para análise e compreensão do problema anteriormente levantado.

Para a realização do estudo, inicialmente, revisitamos as obras que abrangem pesquisas sobre a política educacional, em geral, e a política curricular, em particular. Articulado ao estudo de cunho bibliográfico buscamos nos apropriar de fontes documentais expressas nos documentos gerais sobre a temática; para os propósitos deste artigo priorizamos o documento

que apresenta a Proposta Curricular do Tocantins para o Currículo do Ensino Médio (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022) por entender que ele é fundamental para explicitar as repercussões da reforma pós-2016 para a formação na segunda etapa da educação básica na unidade federativa supracitada.

A discussão realizada no presente texto – articulando a questão de partida, o objetivo proposto e o método adotado –, além desta introdução e das considerações finais, abarca a reestruturação do Currículo Escolar no Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/17 e suas repercussões para o Ensino Médio do estado do Tocantins em relação à concepção e estrutura inerente ao documento curricular aprovado e em desenvolvimento no âmbito da educação estadual.

A Reestruturação do Currículo Escolar no Ensino Médio Promovida pela Lei nº 13.415/17

Embora não sendo o foco do estudo, sublinhamos que o debate sobre a reestruturação da política curricular escolar no Brasil articula-se ao contexto econômico, social e político mais amplo (Chesnais, 1996; Mészáros, 2002; 2009; Harvey, 2008; Antunes, 2020) e expressa determinado projeto de sociedade, de educação e de formação (Leher, 1998; Peroni, 2003; Motta; Frigotto, 2017; Ramos; Frigotto, 2016).

Para que possamos, posteriormente, adentrar à temática política e gestão curricular do Ensino Médio pós-2016 de forma mais esclarecida consideramos fundamental discutir brevemente sobre o entendimento de Ensino Médio realizado no âmbito do Estado brasileiro entre os anos de 2000 e 2015. Assim, em 2004 foi revogado o Decreto nº 2.208/97 (Brasil, 1997) com a publicação do Decreto nº 5.154/2004. Em relação a este movimento Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012a) descrevem e analisam o conflituoso processo que resultou na revogação do Decreto 2.208/97 e na instituição do Decreto 5.154/2004 (Brasil, 2004). Em conformidade com estes autores ficou evidenciado que houve acirradas disputas em torno da regulamentação do Ensino Médio nesse período. Resumidamente, de um lado, forças conservadoras se movimentavam para garantir a manutenção dos pressupostos e fundamentos que orientavam o decreto anterior, que fortalecia a profissionalização já no Ensino Médio; de outro lado, os progressistas visavam conquistar avanços no âmbito legal e institucional ao defenderem um currículo integrado de caráter formativo mais amplo.

Para os referidos autores “[...] o documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores

progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas”, até porque as peças normativas, como o Decreto 5.154/2004, são expressões da correlação de forças no plano estrutural em determinada conjuntura da sociedade (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012a, p. 26-27).

Entretanto, as peças normativas podem ser vistas como um ganho político por promover aberturas para mudanças que desafiam o *status quo* (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012a) e oferecer condições menos desfavoráveis para a aplicação e desenvolvimento de propostas contra hegemônicas.

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

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

Diferentemente das concepções hegemônicas – exemplificadas com a pedagogia das competências (Duarte, 2001a; 2001b; 2010) e que estabelecem relação imediata com o mercado de trabalho – a proposta de formação integrada estabelece uma relação mediata com o setor produtivo (Frigotto, 2012). Desta forma, o objetivo não seria formar técnicos, mas pessoas que compreendam a realidade em sua complexidade e que possam, também, atuar como profissionais no mercado de trabalho (Ramos, 2012).

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

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

de classe (Ciavatta; Ramos, 2011b).

O estudo possibilitou compreender que nas duas primeiras décadas do século XXI ocorreram importantes disputas para se definir os rumos do Ensino Médio brasileiro; no campo teórico-pedagógico-prático essas disputas se concentravam entre a empregabilidade e a formação unitária. Ressaltamos, entretanto, que os embates estabelecidos entre a pedagogia das competências para a empregabilidade – com foco nas competências, habilidades e atitudes – e a proposta de Ensino Médio Integrado são manifestações da própria luta de classe. Em tal perspectiva – sem perder de vistas as diversas fases políticas e diversidades de mediações – foi aprovada a reforma pós-2016 que tem como expressão a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) com suas repercussões para a educação nacional, a exemplo da Proposta de Ensino Médio do Tocantins, temática central do presente artigo.

Em geral, apesar de a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) se referir à reestruturação e reorganização do Ensino Médio ela impacta toda a educação básica. Nesse sentido, redefine-se, inclusive, a própria concepção de básico, ou seja, aquilo que é necessário, indispensável, essencial, que todos os estudantes deveriam ter direito neste nível de ensino, como preceitua o artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988: pleno desenvolvimento da pessoa humana, formação para a cidadania e para o trabalho. Utilizando o discurso de se oferecer uma posição de maior protagonismo aos jovens e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem, a Lei nº 13.415/2017 estabeleceu uma organização curricular flexível para o Ensino Médio, conforme dispõe o art. 36 da LDB/1996 (Brasil, 1996).

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

A elaboração da BNCC está prevista no Art. 20 da CF de 1988 (Brasil, 1988), no artigo 9º, inc. IV da LDB/1996 e na estratégia 7.1 do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014). Porém, mesmo tendo previsão na LDB e no PNE, quem realmente estabeleceu os limites de abrangência da BNCC do Ensino Médio foi a Lei n. 13.415/2017. Lembramos, nesse sentido, que a Base Nacional Comum do Ensino Médio (BNCC-EM) foi regulamentada pela Resolução nº 04 de 17.12.2018. Constituindo-se

§1. Como documento normativo, a BNCC-EM define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e

adultos no Ensino Médio, e orienta sua implementação pelos sistemas de ensino das diferentes instâncias federativas, bem como pelas instituições ou redes escolares (Brasil, 2018c).

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

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

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

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

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

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

No documento da BNCC-EM competência é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e

socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018c, p. 8).

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

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

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

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

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

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

No bojo das condicionalidades e estratégias deste acordo está a formação de corpo técnico para adaptação dos currículos e elaboração dos itinerários formativos, bem como a

aquisição de materiais de apoio. As ações, segundo o comunicado do MEC, visam à obtenção de eficiência e eficácia. A proposta é que o BM, o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais e distrital atuem articuladamente, inclusive o BM oferecerá serviços de consultoria especializada a esses entes.

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

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

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

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

I - garantir ações que promovam:

- a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
- b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
- c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:

- a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna (Brasil, 2012).

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

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018, os itinerários formativos são o conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas escolas e redes

de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos em áreas de maior aptidão e interesse e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho. De acordo com a BNCC-EM (Brasil, 2018c, p. 471), tais itinerários são estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes, consistindo, dessa forma, na principal estratégia utilizada pela Lei nº 13.415/2017 para promover o protagonismo juvenil.

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

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

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

Compreendemos que restringir os conteúdos disponibilizando-os de maneira fragmentada significa sonegar aos estudantes o acesso ao conhecimento historicamente produzido. Lino (2017) e Moura e Lima Filho (2017) alertam que essa organização fere o direito

à educação básica, da qual o Ensino Médio é parte integrante. “O fatiamento em distintos itinerários ataca a concepção de Ensino Médio como etapa final da educação básica, afrontando a LDB/96 e os princípios constitucionais do direito subjetivo à educação e da universalização da Educação Básica” (Moura; Lima Filho, 2017, p. 121).

Depreendemos do exposto que a organização curricular tal como proposta pela atual reforma parece resultar na dicotomização entre a educação profissional e as trajetórias formativas em linguagens, matemáticas, ciências da natureza e humanas, reforçando a ideia de separação entre teoria e prática e fortalecendo o histórico dualismo educacional. Neste sentido, a reforma em análise rompe com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2012 (Brasil, 2012), que defendem a integração dos currículos escolares de base geral e profissionalizante.

Na esteira dessa discussão Araújo (2019) critica a estratégia de flexibilização curricular, alegando que ela, ao separar os estudantes em itinerários diversos e com diferentes bases de conhecimentos escolares, aprofunda as desigualdades, além de promover uma maior diferenciação – desigualdade – entre as escolas. Compreendemos que a reforma, ao instituir processos de formação diferenciados, consolida, portanto, a desigualdade. Nesse sentido, diferentemente da ideia de formação humana integral apregoada pela atual reforma, o currículo do “Novo Ensino Médio” ensinará uma formação pragmática e reducionista voltada para adaptação dos jovens das classes trabalhadoras às demandas do mercado.

Ensino Médio do estado do Tocantins pós-Lei 13.415/2017: concepção, estrutura e dinâmica inerentes ao documento curricular aprovado

O novo Documento Curricular para o Ensino Médio do estado do Tocantins foi elaborado pela Secretaria Estadual de Educação do Tocantins (SEDUC/TO), em 2021, e sua homologação ocorreu no dia 21 de junho de 2022 por meio da Resolução nº 108/2022 do Conselho Estadual de Educação CEE/TO². O documento curricular propõe uma reestruturação na etapa do Ensino Médio e segue as mudanças educacionais vigentes no país. Essa nova organização curricular está fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), etapa Ensino Médio, que incide na oferta de diferentes Itinerários Formativos com foco em Áreas de Conhecimento e na Formação Técnica e Profissional do estudante do Ensino Médio.

De acordo com a SEDUC/TO, o processo de elaboração do Documento Curricular do Tocantins – Etapa Ensino Médio – (DCT/EM/TO) teve início em setembro de 2019 com a

² Para a compreensão das formas normativas de como o Tocantins vem se adaptando às reformas e normatizações educacionais e curriculares nacionais ver Tocantins (2009; 2015).

instituição da Equipe Técnica por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC). A equipe mencionada foi composta por vinte e sete profissionais da Secretaria Estadual da Educação, Juventude e Esportes – SEDUC com representatividade de dezesseis professores colaboradores das unidades escolares da Rede Estadual de Ensino, da Universidade Federal do Tocantins e do Instituto Federal do Tocantins e com um Consultor de Gestão do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

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

O primeiro questionamento que fazemos a respeito do documento em questão é sobre a real importância que as escutas públicas tiveram na sua elaboração, pois, no decorrer da análise, o que fica evidenciado é que o DC-EM (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022) segue rigorosamente todas as recomendações trazidas pela legislação do novo Ensino Médio; em outras palavras, é uma cópia fiel da Lei nº 13.415/2017.

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

O Caderno 2 é composto por textos da Formação Geral Básica organizados por áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022).

O Caderno 3 é composto por Trilhas de Aprofundamento e subdividido em 5 blocos: Trilhas de Aprofundamento de Linguagens e suas Tecnologias; Trilhas de Aprofundamento de Matemática e suas Tecnologias; Trilhas de Aprofundamento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Trilhas de Aprofundamento de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Trilhas de Aprofundamento de Educação Profissional Técnica de Nível Médio – EPT (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022).

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

composição dos Itinerários Formativos.

A proposta pedagógica para a rede de ensino do Estado considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens.

Segundo o DCT/EM/TO, o princípio do protagonismo juvenil tem por objetivo dar um lugar central ao estudante em todos os espaços e processos pedagógicos. O protagonismo juvenil tem como base a autonomia dos jovens e como finalidade a tomada de decisões perante os projetos de vida de cada um. Considera que se o jovem estiver mais capacitado para tomar decisões, fará melhores escolhas e, em consequência, será mais livre. Essa ideia é tirada do PNUD³: “desenvolvimento humano é o processo de ampliação das liberdades das pessoas, com relação às suas capacidades e às oportunidades a seu dispor, para que elas possam escolher a vida que desejam ter” (Brasil/DCT/EM, 2018c, p. 30).

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

O protagonismo vai ser demandado em todos os componentes do currículo, desde a escolha dos projetos que serão desenvolvidos no núcleo articulador até os itinerários formativos que deverão cursar ao longo dos três anos do Ensino Médio. O mais relevante é que os jovens se formem para as condições de constante mudança do século 21, ou seja, que se tornem “capazes de serem gestores de sua aprendizagem e de seus projetos de futuro” (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022).

Em nosso entendimento o que está em jogo é a necessidade de que os jovens desenvolvam competências para que possam se adaptar a qualquer tipo de emprego ou serviço que o mercado estiver requerendo no momento, e que eles assumam, individualmente, a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso na manutenção do seu emprego ou pelo seu desemprego.

Seguindo a análise observamos que o documento deixa claro que adota os fundamentos

³ O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) é apontado como uma das mais importantes fontes de assistência aos países em desenvolvimento e como um dos maiores “programas operacionais” sob os auspícios da Organização das Nações Unidas. As orientações e avaliações realizadas aos países em desenvolvimento são sistematizadas e publicadas anualmente na forma de “Relatórios de desenvolvimento Humano.”

pedagógicos estabelecidos pelas DCN/EM (Brasil, 2018c) e pela BNCC/EM (Brasil, 2018a). Afirma que “[...] toda a reformulação curricular pautou-se nas dez competências gerais para a educação básica” (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022 p. 33) expressas na BNCC.

As alterações curriculares propostas em cada um dos quatro cadernos foram feitas buscando tornar o modelo mais atrativo para os jovens e deixando o currículo mais flexível. Assim, o novo modelo de ensino médio proposto no **DCT-TO, etapa Ensino Médio** direciona o currículo para os interesses profissionais e acadêmicos do estudante, possibilitando-o seguir seu caminho após a conclusão da educação básica. É isso que a BNCC preconiza: aprendizagens comuns e obrigatórias, conectadas a competências que preparam os jovens para a vida. (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022, p. 8) [grifos nossos].

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

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

Eis, portanto, as referências centrais da proposta curricular para o Ensino Médio do Tocantins centrada na teoria do capital humano e pedagogia das competências que se opõe à ideia de educação como prática social integral que se realiza via currículo integrado.

Repercussões da Lei 13.415/2017 para o Ensino Médio do Tocantins: análise explicitadora da tensão entre o currículo integrado e a nova proposta de Ensino Médio

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

Isso requer promover oportunidades educacionais, especialmente no Ensino Médio,

mas, também, o acesso, por meio de políticas públicas, ao lazer, à cultura e a uma gama de outros direitos que são igualmente importantes para garantir uma vida digna aos jovens brasileiros. A realização da proposta curricular em pauta – considerando o movimento formativo histórico – comprovará se o novo DCT-EM e a nova reformulação do Ensino Médio curricular tocantinense conseguirá, de forma efetiva, proporcionar ao jovem matriculado na rede estadual tocantinense que este tenha as mesmas condições de igualdade em sua trajetória educacional comparada com as demais unidades federadas.

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

A escola deve assegurar a *igualdade individual das oportunidades*. Em relação ao registro da utilidade dos estudos primeiramente. Isso não significa ceder à “mercantilização” da cultura e da educação, mas lembrar que as qualificações escolares são bens úteis aos que as adquirem, pois os diplomas são mais ou menos bem “pagos” no mercado de trabalho [...] Mesmo justa, uma escola que determinasse totalmente a trajetória dos indivíduos estaria encarregada de uma tarefa esmagadora e teria poucas chances de contribuir para a ampliação de uma justiça social. Devemos, portanto, buscar ao mesmo tempo a igualdade das oportunidades na escola e desconfiar de suas consequências, pois ela, por sua vez, pode desenvolver grandes desigualdades sociais [grifos do autor].

Diante desse cenário de desigualdades sociais faz-se necessário defender que a educação é um elemento indispensável para o desenvolvimento pessoal e social e, portanto, precisa ser assegurada pelo Estado às crianças, jovens e adolescentes que dela necessitam (Brasil, 1988).

O DC/EM/TO (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022) apresenta, também, entre suas premissas a tecnologia e o seu uso pedagógico no processo de ensino-aprendizagem visando atender às novas demandas da sociedade, do mundo do trabalho e os anseios dos jovens tocantinenses. Através da internet e outras tecnologias, a escola e o professor podem inovar e, ao mesmo tempo, construir um elo com os avanços da sociedade.

A BNCC (Brasil/MEC, 2018d) traz no âmbito das competências gerais a quinta competência "Cultura Digital" que fomenta a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDIC), cujo objetivo é promover uma aprendizagem significativa para os estudantes, incorporando métodos diferenciados baseados no uso da tecnologia na prática de ensino.

Entendemos que em consonância com as demandas do mercado e as novas leis e decretos que regulamentam o Ensino Médio brasileiro, o DCT-EM (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022) estimula a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, tendo em vista implementar uma nova qualidade à aprendizagem, aproximando-a dos novos padrões de comportamento social e das práticas laborais da sociedade informatizada. De acordo com Kuenzer (2017), o objetivo da nova estrutura curricular é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica.

A terceira premissa trazida pelo novo DCT-EM (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022) é o mundo do trabalho. O documento enfatiza que nessa nova configuração do Ensino Médio, compreendido como uma etapa de ensino que aprofunda e consolida as aprendizagens da educação básica e que visa uma formação integral do estudante, é imperioso discutir a formação para o mundo do trabalho.

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

O documento reforça a concepção de formação para o mundo do trabalho ao priorizar a formação técnica e profissional de nível médio que prescinde, portanto, da educação superior. O problema dessa opção é o rebaixamento da formação ofertada à juventude trabalhadora, cuja forma de trabalho torna-se cada vez menos qualificada e mais especializada, no sentido do domínio de funções cada vez mais simples e fragmentadas do processo de trabalho. Isso levará essa juventude, para manter-se empregada, a buscar sua constante atualização em cursos de formação aligeirados e superficiais ofertados dentro da lógica da “aprendizagem ao longo da vida” nos moldes defendidos pela UNESCO no Relatório denominado de Educação: um tesouro a descobrir (Delors, 2001).

De outro lado, tem-se uma restrição ao ensino superior, que passará a absorver, prioritariamente, os jovens oriundos das classes dirigentes do país. É importante ressaltar, nesse sentido, os efeitos de uma educação voltada para a formação técnica da juventude trabalhadora, posto que ela encobre ou oculta os reais interesses do ajustamento da força de trabalho às exigências do mercado. Isso moldará alunos e professores a formas parciais e fragmentadas de

trabalho, requerendo, ao mesmo tempo, que ambos se inovem diante das novas tecnologias, fazendo com que os jovens busquem, cada vez mais, uma formação mais rápida que traga benefícios imediatos e assertivos (formação técnica). Sobre isso, Silva e Marcassa (2020) comentam que

[...] as mudanças atuais no Ensino Médio evidenciam interesses do Estado em descentralizar as responsabilidades com o ensino e a educação escolar, em benefício do aumento da autonomia da esfera local, favorecendo ampla articulação entre a educação escolar e o trabalho, determinada por agentes econômicos locais (Silva; Marcassa, 2020, p. 9).

Esclarecemos que o DC/EM/TO também pensou a organização curricular do Ensino Médio para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos-EJA. A este respeito, o documento analisado explicita que, considerando a legislação vigente, a oferta dessa modalidade de ensino poderá ocorrer com até 80% (oitenta por cento) de sua carga horária a distância, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado. O documento assevera que, neste caso, devem ser observadas as respectivas diretrizes e normas nacionais conforme a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (Brasil/MEC/CNE/CEB, 2018b) e Resolução nº 01/2021 do CNE/CEB, de 25 de maio de 2021, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Fica evidente, assim, a abertura do Ensino Médio para iniciativas de Educação Distância (EaD), tanto para o ensino público quanto para o privado. Tal abertura possibilita ao governo implantar projetos mediados por tecnologias e promove a aproximação dessa modalidade de ensino em relação aos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs)⁴, portanto, abre a educação ao capital privado, possibilitando sua oferta a distância, atendendo, assim, aos interesses do mercado.

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

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

⁴ Para melhor compreensão acerca dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) sugerimos a leitura das obras de Mendonça (2018) e Gramsci (2001).

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

Ainda conforme o DC/EM/TO os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderão ser incorporados aos currículos do Ensino Médio, na parte flexível, como Itinerários de Formação Técnica e Profissional. Assim, O DCT/EM/TO propõe que estes itinerários sejam denominados na organização curricular como Trilhas de Aprofundamento, de acordo com as seguintes especificações: Trilhas de aprofundamento composta por Cursos Técnicos (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022), destinada à habilitação profissional reconhecida por meio de diplomas em cursos listados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (CNE/CNCTC, 2020).

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

Trilhas de Aprofundamento compostas por Formações Experimentais – são formações experimentais, ainda não reconhecidas formalmente, que podem ser classificadas como experimentos pedagógicos, a serem tratados de forma singular e sujeito à avaliação e monitoramento, respeitando o prazo de seis meses a cinco anos para sua inclusão no CNCT (CNE/CNCTC, 2020).

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

Entendemos que os Itinerários de Formação Técnica e Profissional serão ofertados de acordo com a capacidade técnica/operacional de cada unidade escolar, portanto, teremos

idades com alguns itinerários e outras não, ocorrendo diferença entre os itinerários formativos ofertados nas grandes cidades do estado com relação às cidades pequenas. Então, o que ocorrerá será um aprofundamento da desigualdade dentro da própria rede estadual de educação do Tocantins.

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

Essa possível diferença na oferta dos itinerários formativos pode contrariar o que determinam os artigos 206, inciso VII e 211, parágrafo 1º da CF de 1988, que estabelece “garantia de padrão de qualidade” e “padrões mínimos de qualidade de ensino”. Como afirma Ximenes (2014), o Estado deve garantir padrão de ensino para todos, com a mesma qualidade. Diante disso, devemos entender qualidade não como recomendam os organismos internacionais – com foco na aprendizagem –, mas na dialética do ensino e da aprendizagem em uma perspectiva de educação integral de prisma amplo, que possibilite, pelo movimento formativo, a apropriação e a problematização do conhecimento produzido pela humanidade e a construção de novos conhecimentos e saberes conectados com os interesses humanos. Essa discrepância pode contrariar, também, o inciso I do artigo 206 que determina “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988); tal igualdade deve ser assegurada na realização das atividades escolares: transmissão e apropriação de conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos integrados com as várias práticas produtivas (Saviani, 2000; 2011).

O documento traz, também, as possibilidades de oferta de carga horária para o Ensino Médio, ou seja, a arquitetura curricular do território do Tocantins compreendeu, a partir de 2022, a seguinte carga horária: Formação Geral Básica com, no máximo, 1.800 horas e Itinerários Formativos com o mínimo de 1.200 horas. A organização curricular da Formação Geral Básica será anual e organizada por área de conhecimento com distribuição de carga horária por componente curricular (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022).

Sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, o Documento Curricular do Território do Tocantins - DCT, Etapa Ensino Médio, em total consonância com a Lei nº 13.415/2017, traz a parte flexível do currículo, denominada Itinerários Formativos, que é composta por: Trilhas de Aprofundamento; Eletivas;

e Projeto de Vida. A parte referida compreende um conjunto de unidades curriculares que permite aos estudantes fazerem suas escolhas a partir dos seus interesses, possibilitando aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas do conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional. Para as Escolas de Tempo Integral somam-se as Unidades Curriculares Integradoras.

Defendemos que o princípio da flexibilização curricular que organiza a reforma do Ensino Médio – encabeçada pela Lei nº 13.415/2017 e fielmente presente no Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio – insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas. Em sua versão especificamente pedagógica tem sido referida para expressar um refinamento das metodologias de Educação a Distância (EaD).

A concepção de aprendizagem flexível fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no Ensino Médio. Assim, a flexibilização da aprendizagem implica uma organização curricular, tal como propõe DCT/EM, que respeite a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento permitindo-lhe escolhas.

Em princípio, a aprendizagem flexível seria resultante do avanço da base microeletrônica; reduzi-la, contudo, a essa dimensão, é uma simplificação que atende apenas a interesses de caráter ideológico. A análise acurada dessa proposta, para ser adequada, precisa buscar suas raízes nas bases materiais que a geraram, o que extrapola os limites da tecnologia, atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível, cimentado pela ideologia pós-moderna (Kuenzer, 2017, p. 338).

A noção de aprendizagem flexível aparece como uma das expressões do projeto pedagógico da escola na lógica do modelo de acumulação flexível ou do toyotismo⁵, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento. Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência (Kuenzer, 2017). Para que essa formação

⁵ O toyotismo caracteriza-se: pela produção vinculada à demanda; pela produção variada e heterogênea; pelo trabalho operário em equipe, com multivariabilidade de funções; pelo *just in time*, que tem por princípio o melhor aproveitamento possível do tempo de produção; e pelo funcionamento segundo o sistema *Kanban* que, por meio de placas ou senhas de comando, promove a reposição de peças e de estoque (Antunes, 2001; 2006). Prosseguindo com a caracterização do toyotismo, que afeta drasticamente a realidade dos trabalhadores, Antunes (2001) destaca, ainda, a horizontalização do processo produtivo, a qualidade total e a subordinação total dos trabalhadores à empresa.

flexível seja possível propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral.

Em resumo, a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir da educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para a maioria dos trabalhadores, significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados.

A aprendizagem flexível, como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda.

Corroborando com o pensamento de Kuenzer (2017), Antunes (2020) traz o conceito de uberização como uma derivação do nome da plataforma de transportes Uber em que as relações de trabalho são cada vez mais individualizadas e invisibilizadas, de modo que o assalariamento e a exploração são cada vez mais encobertos. A uberização é apresentada como uma espécie de generalização e espraiamento de características estruturantes da vida de trabalhadores da periferia, que vivenciam uma trajetória de instabilidade e ausência de identidade profissional permeada por insegurança e pela falta de redes convencionais de proteção.

No caso específico da atual reforma do Ensino Médio, a formação geral tem caráter genérico dada à duração de apenas 1.800 horas a ser complementada pelos estudos em uma área específica ou por educação técnica e profissional aligeirada, que inclui a certificação de cursos e módulos presenciais e a distância realizados em outros espaços, bem como a validação de conhecimentos tácitos adquiridos em práticas supervisionadas ou no trabalho.

Ao afirmar que o novo disciplinamento para o trabalho flexível em uma sociedade atravessada pela microeletrônica exige a capacidade de trabalhar intelectualmente, o regime de acumulação flexível reconhece a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e em nível superior, acompanhada da capacitação profissional continuada para atender às novas demandas do mercado de trabalho. A questão a ser discutida é para quem e com que qualidade essa expansão deve se dar (Kuenzer, 2017, p. 339).

Acrescentamos, ainda, que embora a expansão da oferta de educação básica continue sob a responsabilidade da escola, na modalidade presencial, no caso específico do Ensino Médio ela se desqualifica com a nova legislação e com o DCT-EM (Tocantins/SEDUC/CEE/DCT/EM, 2022).

Resumidamente depreendemos que a análise feita no presente estudo evidencia a vinculação da aprendizagem flexível e o regime de acumulação vigente no Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio no qual o pragmatismo, a fragmentação, as competências e a individualização fundamentam a proposta para o Ensino Médio. Compreendemos, frente ao exposto que, sem uma crítica mais consistente sobre essas categorias de modo a apreendê-las como parte da ideologia que confere coerência ao regime de acumulação flexível, o novo discurso pedagógico do Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio defende a flexibilização dos processos educativos.

Conclusão

No estudo que resultou no presente texto indagamos, como ponto de partida, quais as repercussões da reforma curricular pós-2016 para o Ensino Médio do Tocantins? Com a intencionalidade de responder à indagação feita definimos como objetivo explicitar as repercussões advindas da reforma pós-2016 expressas na Lei nº 13.415/2017 para Ensino Médio do estado do Tocantins.

De modo geral, a reforma do Ensino Médio não se trata apenas de mudanças no currículo, de quais disciplinas são obrigatórias ou optativas que a nova estruturação do currículo estabelece, mas da necessidade de se pensar o que os jovens precisam aprender, o que justifica a inserção de um conhecimento e a exclusão de outro e quais são os interesses que vigoram na formação dos jovens na atualidade.

Essas mudanças no novo Ensino Médio trazem implicações para além do âmbito pedagógico. Elas se estruturam, também, no terreno social e reverberam no acirramento abissal entre as classes mais privilegiadas e aquelas mais vulneráveis socialmente, na relação entre uma formação para o saber fazer e outra para o saber pensar, entre a educação estritamente profissional e a educação propedêutica.

Assim, foi possível constatar na reforma do Ensino Médio encabeçada pela Lei nº 13.415/2017 e fielmente seguida pelo do Documento Curricular do Tocantins – Etapa Ensino Médio – a existência da: defesa de uma formação flexível alinhada à dinâmica da flexibilidade produtiva do capitalismo através de um currículo estruturado na flexibilidade dos itinerários

formativos; ênfase no itinerário técnico e profissional, logo, o fomento de uma educação para formar os jovens para o mercado o mais cedo possível; fragmentação do currículo, ao estabelecer as áreas do conhecimento de caráter obrigatório e as opcionais; formação para as competências e para o empreendedorismo as quais se relacionam com as exigências do capital no contexto atual; desigualdade de acesso aos diversos campos e áreas do conhecimento; ampliação de uma concepção educacional que educa a juventude para a precarização no mundo do trabalho e aprofundamento da dualidade educacional.

Complementa essa reforma a BNCC do Ensino Médio e as novas DCN/EM de 2018 que, de maneira articulada, definem o conteúdo pedagógico do novo Ensino Médio e dão contorno a uma proposta pedagógica que considera vários componentes curriculares dispensáveis – por conseguinte, seus conhecimentos – e estrutura-se a partir da pedagogia das competências, buscando responder à demanda de formação do novo trabalhador flexível, em outros termos.

O desenho curricular dessa reforma foi estabelecido para fortalecer um conjunto de competências gerais e outro de competências específicas que vêm sendo disseminadas pelos organismos internacionais; nessa perspectiva, o direito à educação tem sido substituído pelo direito à aprendizagem. Todo esse processo tem sido denominado pelos reformadores de preparação para a vida.

A recente reforma do Ensino Médio impacta as trajetórias educacionais dos jovens, pois lhes retira o direito a uma educação com qualidade e ao desenvolvimento da sua capacidade crítica, dificultando a continuidade de estudos na educação superior. Além disso, não resolve a questão da universalização dessa etapa do ensino nem das condições físicas, materiais e de trabalho dos docentes. Ao considerar todos esses aspectos podem ser reforçadas, ainda mais, as desigualdades sociais e educacionais existentes em nosso país e diminuídas as chances da juventude brasileira de ter um futuro socialmente melhor.

Com base na revisitação de estudos da área e de fontes documentais sobre a temática estudada compreendemos que a proposta para o Ensino Médio no estado do Tocantins exalta o protagonismo, a autonomia e o projeto de vida. Tem como finalidade a produção de consensos em torno da necessidade de que os próprios jovens se ocupem e se responsabilizem por sua própria jornada de aprendizagem, assumindo as escolhas relacionadas a uma parte do seu percurso formativo entre as ofertas educacionais disponíveis na rede estadual de educação.

Percebemos através da análise que a noção de protagonismo, autonomia e projeto de vida que subjaz o novo documento curricular para o Ensino Médio do estado do Tocantins traz

uma concepção individualista, responsabilizadora, funcional ao sistema, que visa conformar a juventude trabalhadora às relações sociais capitalistas.

Na linha das reflexões feitas a proposta geral de currículo analisada tende, aparentemente, a configurar uma formação rebaixada, superficial e estreita do ponto de vista da educação das novas gerações. O ensino ofertado para o aluno do Ensino Médio do Tocantins se tornará, assim, um possível mecanismo de adaptação dos jovens à sociabilidade flexível exigida pelo capital nesse século XXI.

Finalizamos lembrando do papel contraditório da escola que, ao mesmo tempo em que reproduz os valores dominantes, os coloca também em xeque. Nesse sentido, evocamos os movimentos de resistência a esse tipo de reforma construídos nas ocupações de 2016, bem como os recentes movimentos em defesa da educação pública e do processo democrático em nosso país.

Como a história tem mostrado são os movimentos organizados da sociedade que têm feito avançar as lutas e as conquistas populares. Só se constrói a democracia fazendo democracia. Nesse sentido, compreendemos que a abordagem crítico-dialética utilizada no presente estudo, que busca desvelar os condicionantes de propostas curriculares com vieses mercantilistas, se enquadra como alternativa opositora à proposta do novo Ensino Médio. Tal abordagem aponta para outro projeto histórico que visa à elevação do padrão cultural dos trabalhadores e propõe que o trato com o conhecimento seja voltado para o desenvolvimento do pensamento teórico e da concepção científica de mundo que possa contribuir com a desalienação dos jovens na perspectiva da autonomia/emancipação dos sujeitos, principalmente, os membros da classe trabalhadora que são os usuários da escola pública.

Referências

ANTUNES, Ricardo (org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo. Reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. *In*: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vítor Henrique. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001, p. 13-27.

ANTUNES, Ricardo. **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 74, p. 7.760, 18 abr. 1997.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, nº 142, p. 18, 24 jul. 2004.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid=. Acesso: 10 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso: 07 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é Base – Ensino Médio. Brasília – DF: Ministério da Educação. Disponível em: Base Nacional Comum Curricular. Acesso: 07 jan. 2022. 2018a.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 21-24. 2018b. 22 nov. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da

Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 242, p. 120-122, 18 dez. 2018c.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: setembro de 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo, Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do Ensino Médio Integrado. *In.*: BERTUSSI, Guadalupe Teresinha; OURIQUES, Nildo Domingos. (Orgs.). **Anuário educativo brasileiro**: visão retrospectiva. São Paulo: Cortez, 2011a. p. 201-2024.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**. v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011b.

CNE/CNCTC. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT)** de 15 de dezembro de 2020. Disciplina a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio [...]. Brasília, CNE, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-2-de-15-de-dezembro-de-2020-294347656>. Acesso em: 20 ago. 2022.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC; UNESCO, 2001.

DUARTE, Newton. **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001a.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, n. 18, p. 35-40, 2001b.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FERRETTI, Celso João. A Reforma do Ensino Médio: desafios à educação profissional. **Holos**, v. 4, n. 34, p. 261-271, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/6975/pdf/19832>. Acesso: 14. set. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 57-82.*

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Os intelectuais, o princípio educativo, Jornalismo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. **Trabalho & Educação**, v. 4, n. 4, p. 117-134, 1998.

LIMA Antônio Bosco de. Estado, educação e controle social: introduzindo o tema. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 25, n. 3, p. 473-488, 2009.

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

MARX, Karl. **O capital**. 2. ed. Tradução de Régis Barbosa e de Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Vol. I).

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; salário, preço e lucro; o rendimento e suas fontes**: a economia vulgar. Tradução de Edgard Malagodi *et alli*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MENDONÇA, Sônia Regina. **Pesquisando com Gramsci**: sugestões metodológicas. *In: LAMOSA, Rodrigo. (Orgs.); Gramsci e a pesquisa histórica*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018, p. 11-27.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência**: a determinação social do método. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. Tradução de Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, São Paulo: Boitempo, 2002.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A Reforma do Ensino Médio: regressão dos direitos sociais. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 91- 108, 2017.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire; MUSSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. **Revista**

Diálogo Educacional, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: xamã, 2003.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 16, n. 70, p. 30-48, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 8.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007.

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

SILVA, Afonso Reno Castro da; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Determinações da Lei 13.415/17 e a reforma do Ensino Médio como política educacional para a reprodução do capital. **Revista Pedagógica da UNOCHAPECÓ**, v. 22, p. 1-23, 2020. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/issue/view/Vol.%2022%2C%20>. Acesso: 01 fev. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, e214130, 2018.

SOUZA, Artur Gomes de; EVANGELISTA, Olinda. Pandemia! Janela de oportunidade para o capital educador. **Contrapoder**, São Paulo, ano 2020, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://contrapoder.net/colunas/pandemia-janela-de-oportunidade-para-o-capital-educador/>. Acesso: 10 abr. 2022.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conference de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso: 12 jun. 2021.

TOCANTINS. **Documento Curricular para o Ensino Médio do estado do Tocantins**. Secretaria da Educação e Cultura, CEE/TO, Palmas, 2022.

TOCANTINS. **Proposta Curricular – Ensino Médio**. Tocantins: SEDUC, 2009.

TOCANTINS. **Lei nº 2977, de 8 de julho de 2015.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Tocantins – PEE/TO (2015-2025) e adota outras providências. Tocantins: SEDUC, 2015.

Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://www.al.to.leg.br/arquivo/50067&ved=2ahUKEwj1Oulr5GKAxU6G7kGHQGbFX0QFnoECBwQAQ&usg=AOvVaw1q8qt8-OofJ_g8gHLtbgnE. Acesso em: 07 jul. 2022.

XIMENES, Salomão Barros. **Direito à qualidade na educação básica:** teoria e crítica. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Wanessa Cardoso Gomes. Mestre em Educação Pela Universidade Federal do Tocantins. Docente da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5610401934130232>

Roberto Francisco de Carvalho. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás. Docente da Universidade Federal do Tocantins. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5571746546717368>

Como citar

GOMES, Wanessa Cardoso; CARVALHO, Roberto Francisco de. Reforma curricular brasileira pós-2016 e as repercussões da lei 13.415/2017 para o Ensino Médio do Tocantins. **Revista Espaço Currículo**, v. 17, n. 3, e71629, 2024. DOI: 10.15687/rec.v17i3.71629.