

OS SENTIDOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

THE MEANINGS OF HIGH SCHOOL REFORM

LOS SIGNIFICADOS DE LA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Deane Taiara Soares Honório¹ 0000-0002-3285-8576
Givanildo da Silva² 0000-0001-5490-6690

¹ Universidade Federal de Alagoas – Maceió, Alagoas, Brasil; taiaradeane@gmail.com

² Universidade Federal de Alagoas – Maceió, Alagoas, Brasil; givanildo.silva@cedu.ufal.br

RESUMO:

Este trabalho tem como objetivo analisar os sentidos da Reforma do Ensino Médio, avaliando as mudanças no artigo 36º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, particularmente a introdução da Base Nacional Comum Curricular e dos itinerários formativos, a partir da lei nº13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Como referencial teórico-metodológico, fez-se uso da Análise do Discurso francesa, de filiação pecheutiana, para demonstrar como os discursos da Reforma refletem a luta de classes e são influenciados por condições ideológicas e históricas. As categorias de análise abordadas foram as condições de produção do discurso, em suas perspectivas ampla e restrita, bem como a memória discursiva. As reformas educacionais brasileiras têm adaptado o ensino às necessidades do mercado de trabalho, perpetuando desigualdades e favorecendo a elite. Nesse sentido, a Reforma do Ensino Médio de 2017 não só subordinou a educação às demandas econômicas, como também criou itinerários formativos que desqualificaram a educação dos mais pobres, os filhos da classe trabalhadora, e facilitaram a entrada de professores não licenciados, sem os conhecimentos didático-pedagógicos necessários tanto ao desenvolvimento de uma boa prática de ensino quanto de um bom processo de aprendizagem. Tais mudanças focam na formação técnica em detrimento de uma educação crítica e integral. Com isso, este estudo evidenciou os impactos socioeconômicos e educacionais da Reforma, levantando preocupações sobre a qualidade da educação no país.

Palavras-chave: política da educação; análise do discurso; reforma do currículo; ensino médio.

ABSTRACT:

This work aims to analyze the meanings of the Secondary Education Reform, evaluating the changes in article 36 of the National Education Guidelines and Bases Law, nº 9,394, of December 20, 1996, particularly the introduction of the National Common Curricular Base and the training itineraries, based on law no. 13,415, of February 16, 2017. As a theoretical-methodological reference, French Discourse Analysis, of Pecheutian affiliation, was used to demonstrate how the discourses of the Reform reflect the class struggle and they are influenced by ideological and historical conditions. The categories of analysis addressed were the conditions of speech production, in its broad and restricted perspectives, as well as discursive memory. Brazilian educational reforms have adapted teaching to the needs of the labor market, perpetuating inequalities and favoring the elite. In this sense, the 2017 Secondary Education Reform not only subordinated education to economic demands, but also created training itineraries that disqualified the education of the poorest, the children of the working class, and

facilitated the entry of unlicensed teachers, without the knowledge didactic-pedagogical aspects necessary for both the development of good teaching practice and a good learning process. Such changes focus on technical training to the detriment of critical and comprehensive education. Therefore, this study highlighted the socioeconomic and educational impacts of the Reform, raising concerns about the quality of education in the country.

Keywords: Education policy; discourse analysis; curriculum reform; high school.

RESUMEN:

Este trabajo tiene como objetivo analizar los significados de la Reforma de la Educación Secundaria, evaluando los cambios en el artículo 36 de la Ley de Directrices y Bases Nacionales de la Educación, n° 9.394, de 20 de diciembre de 1996, particularmente la introducción de la Base Curricular Común Nacional y los itinerarios de formación, con base en la ley n° 13.415, de 16 de febrero de 2017. Como referencia teórico-metodológica, se utilizó el Análisis del Discurso Francesa, de filiación pecheutiana, para demostrar cómo los discursos de la Reforma reflejan la lucha de clases y están influenciados por concepciones ideológicas y condiciones históricas. Las categorías de análisis abordadas fueron las condiciones de producción del habla, en sus perspectivas amplia y restringida, así como la memoria discursiva. Las reformas educativas brasileñas han adaptado la enseñanza a las necesidades del mercado laboral, perpetuando las desigualdades y favoreciendo a la élite. En este sentido, la Reforma de la Educación Secundaria de 2017 no solo subordinó la educación a las exigencias económicas, sino que creó itinerarios formativos que descalificaron la educación de los más pobres, los hijos de la clase trabajadora, y facilitaron el ingreso de docentes sin titulación, sin conocimientos didácticos y pedagógicos necesarios tanto para el desarrollo de una buena práctica docente como para un buen proceso de aprendizaje. Tales cambios se centran en la formación técnica en detrimento de la educación crítica e integral. Por lo tanto, este estudio destacó los impactos socioeconómicos y educativos de la Reforma, generando preocupaciones sobre la calidad de la educación en el país.

Palabras clave: política educativa; análisis del discurso; reforma curricular; escuela secundaria.

Introdução

A reforma do Ensino Médio representa retrocessos desde o seu formato inicial, em Medida Provisória (MP), até sua conversão em lei, n° 13.415/2017, bem como a publicação em documentos legais que orientam e corroboram os seus sentidos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio (Resolução CNE/CP no 4/2018). Ao trazer de volta antigas reformas da educação de nível médio, a subordina às exigências dos diferentes setores da economia, colocando-a em um papel de instrumento. Entre suas principais características está o modo antidemocrático como se consolidou, desconsiderando argumentos contrários, como o que foi feito por meio de parecer pela Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão e do Ministério Público Federal (MPF) a respeito dos perigos de se legitimar uma reforma que se iniciou por meio de uma Medida Provisória.

Ao realizar alterações em algumas orientações legais, a lei assumiu a posição de mudar

bruscamente o Ensino Médio brasileiro, reverberando na estruturação curricular, nos objetivos educacionais, na prática pedagógica, assim como no financiamento da educação, na atuação docente e na situação profissional dos jovens quando concluírem essa etapa. Para tanto, foram criados os itinerários formativos que servem “[...] para desqualificar e minimizar ainda mais a escola de Ensino Médio frequentada pelos pobres” (Araújo, 2019, p. 55). As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018) define o termo itinerários formativos como cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino, que permitem ao estudante aprofundar seus conhecimentos, preparando-o para continuar os estudos ou ingressar no mercado de trabalho, contribuindo para resolver problemas específicos da sociedade.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT) (resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021), os itinerários formativos são conjuntos de módulos organizados em eixos tecnológicos e áreas tecnológicas. Podem ser sequenciais dentro de um curso, combinados horizontalmente de diferentes cursos pelo estudante, ou progressivos, desde a formação inicial até a pós-graduação. Eles devem permitir o aproveitamento contínuo de estudos e experiências profissionais, promovendo diferentes percursos formativos. Diante disso, Araújo (2019) coloca que a reforma atende as inclinações dos seus criadores, por exemplo, ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que facilitou a admissão de professores não licenciados, e ao Movimento Todos pela Educação, que organizou o currículo para a constituição de perfis produtivos, e encoraja o negócio de serviços educacionais.

Desse modo, construiu-se uma lei que contemplou as demandas dos grupos empresariais e, por esse motivo, foram negados os direitos de docentes, dos discentes e de seus familiares de apresentarem suas angústias e preocupações com as possíveis consequências resultantes das mudanças, já que suas colocações iam de encontro aos objetivos dos interlocutores da reforma. Diante de tais fatos, entende-se que o contexto de aprovação da lei foi marcado por um retrocesso político e econômico. Do lado político, tinha-se a democracia sendo continuamente lesada; do lado econômico, o país subjugado aos outros países de capitalismo central e internacional, figurados pelo aumento das potências conservadoras.

Assim, o governo de Michel Temer (2016-2018), que legalizou a reforma iniciou um plano de outras reformas como a trabalhista (lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017) e a da previdência (Emenda Constitucional nº 103, de 12 de novembro de 2019), ambas também aprovadas, criou a nova lei de terceirizações (lei nº 13.429, de 31 de março de 2017), além da



proposta de privatização do pré-sal (decreto nº 11.085, de 27 de maio de 2022). Todas essas mudanças compuseram, com o Ensino Médio, o conjunto de elementos que têm tornado a imagem do Brasil como a de um “[...] país crescentemente desigual, plutocrático e excludente” (Araújo, 2019, p. 58). A Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que se converteu na lei da Reforma do Ensino Médio, foi proposta por José Mendonça Bezerra Filho, ex-ministro da Educação do governo de Michel Temer (2016-2018). A justificativa dada por ele foi a de que o currículo, que permaneceu em vigor até 2019 sem as alterações da reforma, estava desconectado das demandas econômicas e das necessidades dos jovens, sendo excessivamente amplo, e que era necessário aumentar a participação dos jovens no Ensino Médio (Brasil, 2016).

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar os sentidos da Reforma do Ensino Médio, avaliando as mudanças no artigo 36º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, particularmente a introdução da Base Nacional Comum Curricular e dos itinerários formativos. Para tanto, fez-se uso do referencial teórico-metodológico da Análise do Discurso francesa, de filiação pecheutiana. A teoria materialista na Análise do Discurso possibilita o entendimento da maneira como os discursos são concebidos e que posições os sujeitos assumem em relação à luta de classes. Percebe-se que a teoria de Pêcheux, de acordo com Florêncio, Magalhães, Sobrinho e Cavalcante (2016), está muito além de uma análise simplista do texto, pois assume uma posição diferenciada para se entender os diversos discursos que são materializados pela linguagem e produzidos pelas práticas dos sujeitos em sociedade, que são formadas pelos contextos históricos e ideológicos que os circundam.

Com isso, as categorias de análise utilizadas neste trabalho foram as condições de produção do discurso, em suas perspectivas amplas e restritas, e a memória discursiva. Além disso, os seguintes conceitos nucleares — sujeito, ideologia, história e discurso — também serviram de suporte para a compreensão dos sentidos produzidos no discurso em questão. Assim, o texto está estruturado, além desta introdução, em duas seções complementares. A primeira seção apresenta o referencial teórico, que aborda as Condições de Produção do discurso do Ensino Médio, refletindo sobre as influências da ideologia e da memória na produção de sentidos. Na segunda seção, foram discutidas as análises a partir das tensões e transformações no currículo do Ensino Médio, e, por fim, as considerações finais.

Condições de produção do discurso da Reforma Ensino Médio e as influências da ideologia e da memória na produção dos sentidos



As Condições de Produção do Discurso estão diretamente relacionadas aos sujeitos e às situações. O sujeito é constituído por seus esquecimentos e sua posição social, determinadas pela ideologia, por seu lugar no processo de produção e na prática do discurso. As Condições de Produção podem ser vistas em dois sentidos, o estrito e o amplo. No primeiro caso, tem-se como estado de enunciação a conjuntura imediata, o aqui e o agora; já no segundo, respectivamente, abarca-se a conjuntura sócio-histórica e ideológica. Na prática, esses dois sentidos não podem ser separados. Também faz parte da produção do discurso a categoria “memória”, pois, ao ser acionada, ela fornece já ditos que vão constituir um novo discurso (Orlandi, 2020).

A memória, por meio do movimento do interdiscurso, disponibiliza dizeres que influenciam na forma como o sujeito produz sentido em uma circunstância discursiva específica. O interdiscurso é o movimento de inter-relação entre vários discursos, entre aquilo que já foi dito e o que se pretende dizer. Nesse sentido, o interdiscurso é entendido como movimento entre diferentes formações discursivas e o que se diz previamente, em outro espaço. Por intermédio desse movimento, a memória discursiva retorna como pré-construído, ao que já foi referido, que se encontra na estrutura do que se pode dizer (Orlandi, 2020).

Com esse entendimento, tem-se em sentido amplo, a produção do discurso da Reforma do Ensino Médio relacionada ao sistema de produção capitalista¹, em que os grupos das classes no poder que mantêm o controle, durante toda a história, empregam meios para favorecer a produção. Com isso, faz-se necessário exigir muito da força de trabalho humano, para que os números de produção econômica cresçam cada vez mais. Essa exigência se intensifica logo em seguida à revolução industrial, com as novas formas de disposição de fabricação, que foram o taylorismo, o fordismo e o toyotismo. Para manter o bom funcionamento do toyotismo, aparece a concepção teórica do neoliberalismo, como possibilidade de manutenção de acumulação do capital, que, apesar disso, inicia um percurso de perecimento crescente entre as décadas de 1960 e 1970 (Cavalcante, 2018).

Já no sentido restrito, é preciso ponderar as ações do Estado brasileiro na criação e execução das políticas públicas educacionais, pois não tomam como perspectiva a formação para a ‘emancipação humana’, em vez disso, essas políticas têm sido feitas com base em medidas reparatórias e excludentes, “[...] a classe social que detém o poder político, através do Estado, sempre utiliza a educação no sentido de realizar (pelo menos em parte) seus objetivos” (Cavalcante, 2018. p. 63). Nesse sentido, a educação tem sido um instrumento do capital para

¹ O Capital, o Estado e o Trabalho são as bases do Capitalismo.



transformar jovens estudantes em trabalhadores, que, depois de concluírem o Ensino Médio, serão inseridos no mercado de trabalho. Desse modo, esses jovens sanarão as necessidades de mão de obra capacitada e disponível, para a execução de serviços específicos, muitas vezes desgastantes, que os jovens das elites não se dispõem a realizar.

Para isso, a finalidade da escola, nessa concepção tecnicista, retomada pela lei do Ensino Médio, está em instruir os estudantes com conhecimentos técnicos para exercerem alguma atividade na segmentação social do trabalho (Cavalcante, 2018). Fica nítido, no discurso da Reforma do Ensino Médio, que o objetivo não é o de construir jovens autênticos, emancipados, com acesso aos saberes produzidos pela humanidade para a liberdade de pensamento. Esta formação da juventude se relaciona diretamente com a formação da classe trabalhadora, já que será este público que não só assumirá, como já assume, diferentes funções no mercado do trabalho. A atual Reforma do Ensino Médio tem suas raízes fixadas na história de manutenção dos privilégios da classe burguesa brasileira, o que demonstra a dificuldade em buscar uma revolução nacional ao se caminhar lado a lado com uma minoria autocrática e uma maioria desfavorecida. Dessa maneira,

[...] três décadas depois do fim da ditadura empresarial militar há um novo golpe para manter os interesses e privilégios desta minoria prepotente. A PEC 55 é a tradução material em nome de quem e para que foi construído e deflagrado mais este Golpe de Estado. Esse é, pois, o traço mais profundo do que se reitera nas ditaduras e nos golpes na nossa história. Reiteram-se, também, as estratégias para ganhar mentes e corações mediante argumentos e apelos morais. Deus, família, pátria contra o comunismo no golpe de 1964. No atual golpe novamente Deus, família são invocados cinicamente pelos deputados na votação no Congresso e por Janaina Paschoal, coautora da denúncia que abriu o processo de *impeachment*, durante o julgamento no Senado. Reitera-se, igualmente o papel demolidor, parcial dos conglomerados da mídia empresarial, tal como em 1954, com Getúlio Vargas, em 1964 com o poder empresarial-militar e, atualmente, de forma mais intensa e menos dissimulada, com o poder empresarial-midiático (Ramos; Frigotto, 2016, p.34).

A influência da mídia nos processos decisórios políticos e sociais de uma Nação é inegável, principalmente quando toma partido pelo lado predominantemente hegemônico. São esses mecanismos que contribuem para a realização de um golpe e que reforçam as suas doutrinas. A Proposta de Emenda à Constituição 55/2016 (PEC 55) foi o pontapé para as demais ações que juntas consolidaram o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (2010-2016), que, segundo Ramos e Frigotto (2016), tratou-se de um novo golpe de Estado. Além disso, a súplica pelas questões “morais” marca a ideologia das classes opressoras frente à alienação das massas. Como dispõem os autores, a novidade deste golpe é a defesa do “projeto da classe no seu conjunto”. A atual Reforma do Ensino Médio está integrada no contexto de ações do golpe

de Estado na última década.

No contexto contemporâneo, acontece concomitantemente à aprovação da PEC 55, por meio da criação de uma Medida Provisória, que é um dispositivo legal acionado em situações emergenciais. Com isso, o executivo tem a liberdade de deliberar sobre um acontecimento, desde que sua intervenção seja analisada de modo a transformá-la integralmente, ou parte dela, em projeto de lei ou apenas descartá-la (Ramos; Frigotto, 2016).

A organização desta etapa do ensino como estava posto possuía uma regulamentação considerada moderna e integral, composta pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e algumas alterações, uma delas incluída pelo decreto nº 5.154 de 2004, que alterou o nº 2.208 de 1997 do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e incorporou o ensino profissional ao Ensino médio, por meio da lei nº 11.741 de 2008, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de parecer nº 05 de 2011 e a resolução nº 02 de 2012.

As diretrizes para o Ensino Médio de 2012 é defendida como um documento que garante uma formação para a juventude, abrangendo os princípios educativos do trabalho pedagógico e da pesquisa. Entre outros pontos, assegura a junção da ciência, da cultura e do trabalho em um único currículo, reafirmando a necessidade da interdisciplinaridade e reconhecendo a importância da participação ativa dos jovens nesta etapa da educação básica (Ramos; Frigotto, 2016). De tal modo, a legislação anterior à Reforma, ainda que apresentasse questões a serem melhoradas, era vista como um instrumento possibilitador de uma formação menos injusta e mais equânime para a classe trabalhadora.

Ao voltar um pouco na história da educação brasileira, encontramos memórias discursivas que foram acionadas e ressignificadas na atual lei do Ensino Médio. Esse percurso se faz necessário para que seja possível compreender as intenções do discurso que será analisado na próxima seção, por meio da sequência discursiva recortada da lei nº 13.415 de 2017. Destarte, será tratado sobre o golpe militar de 1964 e suas consequências na educação. Ele foi apoiado pelos setores que dominavam o país economicamente e o consideraram como uma forma de manter a continuidade do contexto socioeconômico vigente, pois se viam ameaçados pelo governo que exercia o poder político naquele momento. Diante do novo cenário, buscou-se uma reformulação da legislação educacional, mas o regime militar, com a intenção de garantir a situação social e econômica, entendeu não ser necessário modificar completamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Para tanto, apenas era oportuno adaptar algumas questões do ensino, postos na legislação, para a nova condição



política do país, com o intuito de fomentar a conjuntura socioeconômica existente (Saviani, 2011). Desse modo,

[...] o ajuste em questão foi feito através da Lei n. 5.540/68 que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei n. 5.692/71 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus. Com isso, os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis (Saviani, 2011, p.26).

A reforma de 1º e 2º graus foi implementada pelo regime militar em 1971 de forma arbitrária, estabelecendo o sistema nacional de ensino, por meio da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, com o intuito de construir uma conexão entre o avanço do modo de produção capitalista e a ampliação da eficácia do trabalho. No regime militar, a educação se torna uma ferramenta utilizada como caminho para tornar o país uma nação com muita capacidade, corroborando o lema “Brasil Grande Potência”, a favor desse sistema ideológico do governo, que se firma no conhecimento técnico ou científico (Ferreira Júnior, 2010, p. 98).

Desse modo, a educação assume um caráter tecnicista. Essa é uma tendência pedagógica que recebeu muitas formas ao longo de quatro séculos da história da educação (XVI - XX), por isso a dificuldade em conceitua-la sobre uma única perspectiva, já que ela se fez extensa. Trata-se de uma concepção com particularidades similares, ainda que com o passar dos contextos e dos períodos foi ganhando novas formas. De modo geral, a escola tradicional teve início com a institucionalização da escola, na Idade moderna e no Renascimento, quando ocorreu a exigência do isolamento de crianças em internatos, da sistematização do currículo, da divisão dos estudantes por idade, da progressão em séries e do auxílio de materiais didáticos. Isso fez com que houvesse mais construções teóricas dos pedagogos (Aranha, 1998).

Entre as formas que tomou, a pedagogia tradicional se encarregou de disciplinar rigidamente a criança, vista como um ser frágil e influenciável. Isso aconteceu devido à burguesia que se originava na época ter passado a se interessar em cuidar de seus filhos e das suas famílias, de modo que pudessem salvaguardá-los dos enganos do mundo. Nesse contexto, esse modelo de educação pode ser identificado na Escola Jesuítica. Outra forma do que aconteceu no século XVIII, com a Revolução Industrial, foi o momento em que os operários das fábricas necessitaram aprender a ler, o que forçou o aumento do número de escolas (Aranha, 1998).

Entre seus aspectos gerais, pode ser apontado a relação professor e estudante, em que o

professor detém e transmite os conhecimentos, contribuindo para a passividade do estudante. No caso do conteúdo, precisa-se adquirir noções, tendo como foco a assimilação das informações por meio do esforço intelectual, ocorrendo assim um distanciamento da vida e do cotidiano dos estudantes. Em relação à metodologia, priorizam-se as aulas expositivas, tendo o professor como centro e autoridade, além disso, são feitos exercícios de treino e fixação. O currículo e os horários das aulas são inflexíveis e os estudantes são vistos como iguais, sem considerar as suas diferenças e particularidades. A avaliação é feita utilizando a prova como instrumento, em que o importante é adquirir os conteúdos transmitidos, por meio da memorização (Aranha, 1998).

Desse modo, a preocupação do estudante é decorar o que será cobrado na prova e não conhecer para aprender. Portanto, a investigação da aprendizagem ganha uma vertente sintética e superficial, valorizando sobretudo o cognitivo, incentivada pelas premiações, pelas punições, e pela competitividade dos estudantes, que são subjugados à avaliação. São essas particularidades da tendência tecnicista que expõem a concepção empirista, ressaltando a assimilação pelo estudante de saberes que são extrínsecos a ele e são obtidos sem a necessidade de uma elaboração individual mais profunda, com o auxílio da transmissão por parte do professor (Aranha, 1998).

No século XIX, a escola tradicional, devido ao êxito da industrialização e ao desenvolvimento das ciências, ocupou-se do dualismo escolar, que se evidenciou diante do contexto. Nesse sentido, a educação se dividiu em dois modelos, um deles direcionado à elite e o outro para a classe dos operários. Além disso, na educação dos jovens houve a demanda de não focar somente no ensino das humanidades, mas encorajar o ensino das ciências. Para tanto, “[...] destacou-se o papel dos positivistas interessados na ‘formação do espírito científico’. [...] Essa tendência é responsável pelo cientificismo que marcou muitas vezes a escolha dos currículos escolares” (Aranha, 1998, p. 160).

Corroborar-se essa percepção na exposição de motivos, criada pelo ministro da educação da época coronel Jarbas Passarinho, e encaminhada ao general-presidente Emílio Garrastazu Médici, por meio do anteprojeto de lei nº 5.692 de 1971. O autor do documento comunica sua intenção em transformar o processo de escolarização em desenvolvimento profissional. Em suas palavras afirma que “[...] ao fim da adolescência, todos devem exigir condições de qualificação que lhes permitam ingressar na força de trabalho, pretendam ou não prosseguir estudos em nível superior e tenham, ou não, capacidade ou motivação para fazê-lo” (Passarinho, 1971, p. 18 *apud* Ferreira Júnior, 2010, p. 98). Isso demonstra sua preocupação em transformar o ensino



secundário em uma porta de ingresso para o tipo de serviço que requer força de trabalho disponível.

As principais mudanças deram-se com a oferta do ensino de 1º grau com o período de oito séries, composto pelas quatro séries anteriores, que eram obrigatórias, mais as quatro séries do curso ginásial. Além disso, o ensino de 1º grau era obrigatório para crianças a partir dos sete anos até a adolescência, aos quatorze anos. Os estudantes recebiam auxílio com material didático e assistência tanto médica quanto alimentar. No caso do ensino secundário, houve alteração em sua denominação, passando a ser chamado de ensino de 2º grau, com duração de três anos. Esta etapa ganha um caráter opcional, podendo o estudante cursá-lo ou não (Ferreira Júnior, 2010).

O antigo ensino ginásial, que antes era ofertado como ensino secundário, passa a fazer parte do ensino de 1º grau, para que fosse estabelecido um ensino fundamental completo que suprisse as demandas econômicas da época, tais como: a preparação rápida para o labor nas funções industriais, de serviço e da agricultura. Com essa instrução rápida e com a prática intensiva, esperava-se que aumentasse o valor atribuído ao ensino de 1º grau. Além disso, buscou-se a melhoria do desempenho dos profissionais que assumiam a função de docente, técnico e administrativo, que estavam associados aos cursos de desenvolvimento. A educação foi usada pelo regime autoritário de modo intencional, na tentativa de transformar o país em uma potência equiparada aos países desenvolvidos. Diante disso, impôs a ideologia de que o principal papel do sistema de ensino era o de aumentar a eficiência da produção de bens e serviços do país, ainda que este repartisse de modos desiguais seus recursos (Ferreira Júnior, 2010).

Ao serem unificados, ensino ginásial e antigo primário, os exames de admissão são excluídos, eliminando a seletividade existente. Também foi feita uma escola profissionalizante única, com a intenção de acabar com a divisão entre o ensino secundário e o técnico. Havia ainda o curso supletivo para os estudantes que não pudessem realizar o ensino regular. Tais mudanças observavam os “[...] princípios da continuidade e da terminalidade” (Aranha, 1996, p. 214). O princípio da continuidade visava ao avanço de uma série anterior até a seguinte, a partir do acesso no 1º até a conclusão do 2º grau. Já no caso do princípio da terminalidade, objetivava-se que o estudante, ao completar cada grau de ensino, pudesse ser inserido nos postos de trabalho e tivesse adquirido as aptidões basilares (Aranha, 1996).

O currículo pensado para a educação de Ensino Médio e fundamental no contexto do governo Médici (1969-1974) esteve dividido entre a formação profissional e instrução geral,

materializado em um dos momentos mais brutais da ditadura militar, tendo seu foco na habilitação profissional, sobrepondo os setores de produtividade da sociedade. Nesse sentido, existiam as disciplinas obrigatórias do ensino comum, contemplando “Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de saúde e Religião” (Aranha, 1996, p. 215), de modo que a matéria de saúde e de religião era de escolha para o estudante, e exigido para a instituição. Na parte dos estudos para a capacitação, o 2º grau recebia um catálogo com 130 possíveis qualificações. Houve componentes curriculares que foram excluídos do programa de 2º grau, como o de Filosofia, ou era possível uni-los no caso do 1º grau, aos componentes de História e Geografia, transformando os três componentes em um só, instituindo os Estudos Sociais (Aranha, 1996). O regime militar conseguiu eliminar as liberdades políticas, ao passo em que os tecnocratas disseminavam o pensamento de que a filosofia tecnicista estava bem estruturada e tornava legítima a união entre educação e economia.

Com isso, após rememorar uma das reformas educacionais vivenciada pela educação brasileira, e que influenciou diretamente na Reforma atual, será analisado na próxima seção o artigo 4º da lei nº 13.415 de 2017, que discute sobre o artigo 36º da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, alterando-o para incluir a Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos.

Tensões e Transformações no Currículo do Ensino Médio

Segundo Freitas e Bueno (2018), a dualidade do ensino nesta Reforma seria a oferta de dois tipos de educação para uma mesma etapa, uma direcionada à população trabalhadora, aquela que depende da venda de sua força de trabalho, que receberá uma formação tecnicista, e outra para a elite, que terá à disposição cargos e profissões requisitadas pelo capitalismo. Por isso, a ela se direciona uma educação de qualidade. Esse entendimento pode ser confirmado a partir da divisão do currículo em duas etapas, uma delas seria a Base Nacional Comum Curricular e a outra os itinerários formativos, como pode ser observado na sequência que será analisada:

SD - Art. 4º, O art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I-linguagens e suas tecnologias; II- matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV- ciências humanas e sociais aplicadas; V- formação técnica e profissional (Brasil, 2017).

O artigo 4º acrescenta ao artigo 36º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que, além da BNCC, o currículo do Ensino Médio também receberá os itinerários formativos, os quais serão definidos pelo sistema de ensino. A BNCC já havia sido mencionada no artigo 26º, que também é alterado por meio da lei nº 13.415 de 2017, e dispõe que este será composto pela Base Nacional Comum Curricular e complementada pela escola e cada sistema de ensino. No entanto, a parte diversificada apontada no artigo 26º já não é mais abordada no artigo 36º (Ferreira; Ramos, 2018). No artigo 36º, as mudanças somam um total de 10 (dez) alterações e 17 (dezesete) inclusões, considerado por Ferreira e Ramos (2018) como o ponto mais crítico dentre as modificações sofridas pela LDBEN. Os ensinamentos de Filosofia e Sociologia deixam de ser obrigatórios no Ensino Médio e as matérias que possibilitam o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva são substituídas por um currículo fragmentado e hierarquizado. Essas medidas não levam em conta as orientações das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica, anteriores à Reforma atual, com relação à articulação e interdisciplinaridade dos conteúdos dos currículos.

Nesse sentido, é posto no parágrafo 3º, do artigo 35-A, que tanto a língua portuguesa quanto a matemática serão conteúdos obrigatórios do currículo durante os três anos do Ensino Médio, não especificando as disciplinas que tratam dos saberes físicos, naturais, sociais e políticos do mundo como obrigatórios pelo mesmo período. Esses saberes apenas constam no parágrafo 1º, do artigo 26, para atender ao que foi preconizado em seu *caput*, como conteúdos a serem “conhecidos”, que devem ser abrangidos obrigatoriamente pelos currículos. No entanto, ainda que essas temáticas tenham sido abordadas no texto da lei, elas não foram colocadas como parte essencial e indispensável do currículo do Ensino Médio, como foi o caso do português e da matemática. Pelo contrário, pelo fato de não terem sido citadas, de modo explícito, como obrigatórias ao longo dos três anos e como assuntos a serem estudados, acabam tornando-se inviabilizadas pelo **não dito**, ou seja, se não são obrigatórias, não será necessário trabalhá-las. Assim, “[...] ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam” (Orlandi, 2020, p. 81).

O fato de o texto da lei dizer que “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio **incluirá obrigatoriamente estudos e práticas** de educação física, arte, sociologia e filosofia” é diferente de dizer que o “§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática **será obrigatório nos três anos** do ensino médio [...]”. No primeiro trecho, está posto que as disciplinas: “educação física, arte, sociologia e filosofia” deverão ser incluídas em estudos e práticas, sem explicar que tipo de estudos e de práticas de cada disciplina serão

tratados, por quanto tempo deverão ser incluídos e o porquê, em vez de incluídos já não são apontados enfaticamente como conhecimentos a serem ensinados, como no segundo trecho, que orienta o ensino obrigatório ao longo dos três anos do Ensino Médio. Desse modo, “[...] as palavras se acompanham de silêncio e são elas mesmas atravessadas de silêncio” (Orlandi, 2020, p. 83).

As disciplinas acima mencionadas contemplam a parte do currículo que integra a BNCC, já os itinerários formativos, de acordo com o artigo 4º da lei da reforma, “[...] **deverão ser organizados** por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e **a possibilidade dos sistemas de ensino**”. O que são esses arranjos curriculares? De acordo com o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, podem ser entendidos como as unidades curriculares que dizem respeito aos “[...] elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver as **competências específicas**, seja da formação geral básica, seja dos itinerários formativos” (Brasil, 2018, p. 14, grifo nosso). Ele ainda esclarece que as escolas podem decidir manter as antigas disciplinas na organização do currículo, bem como:

[...] escolher criar unidades que melhor respondam aos seus contextos e às suas condições, como projetos, oficinas, atividades e práticas contextualizadas, entre outras situações de trabalho. O conjunto de unidades curriculares de um itinerário **deve desenvolver as habilidades de pelo menos um dos eixos estruturantes** apresentados nos referenciais para a elaboração dos itinerários formativos (Brasil, 2018, p. 14, grifo nosso).

Não há outra possibilidade para que as escolas organizem seus currículos a não ser estruturando-os na BNCC e na construção de itinerários. Dessa forma, esses itinerários deverão ser construídos com o objetivo de desenvolver suas competências específicas e as habilidades de, pelo menos, um dos eixos estruturantes. Mas, quais são esses eixos estruturantes? Os Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos (Brasil, 2018) trazem essa resposta e dizem que são quatro os eixos estruturantes: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, seguindo o que preconiza o artigo 12, parágrafo 2º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2018. No entanto, esse é um discurso que traz à tona outros discursos ressignificados, pois se baseiam na promoção de competências e habilidades na educação básica pública, assim como ocorreu na reforma de 1º e 2º graus, em 1971, por meio da lei nº 5.692, que fez com que se estreitassem as relações entre a escola e o mercado de trabalho, bem como deixou a responsabilidade de formar recursos humanos para a modernização da economia sob

a tutela do sistema educacional.

As memórias discursivas que emanam da reforma de 1971 são retomadas “[...] ao mesmo tempo em que sofrem alterações, na medida em que ocorrem lacunas, falhas, apagamentos do que não pode e ou não deve ser dito” (Florêncio; Magalhães; Sobrinho; Cavalcante, 2016, p. 81). Com isso, o discurso da formação para o trabalho materializado na lei nº 5.692 é retomado pela via das competências e habilidades necessárias ao mundo do trabalho, uma vez que o ensino de segundo grau foi organizado para atribuir à educação a racionalidade que existia nas instituições modernas daquele período. Com esse intuito, conseguiu construir hierarquias ocupacionais no chão da escola, por meio dos supervisores, inspetores e outros. Além disso, definiu a atividade educacional nos moldes tecnicistas, em consonância com as concepções empresariais. A lei também “[...] colocou a escola em situação de dependência das características do mercado de trabalho para a oferta de seus cursos” (INEP, 1982, p. 28). Assim, a reforma de 1971 limitava o acesso dos jovens da classe trabalhadora ao ensino superior público.

As competências e as habilidades tão valorizadas na atual Reforma passam a ganhar apoiadores, a partir da reestruturação produtiva do capital que, com suas crises cíclicas e estruturais no sistema de produção, criou outras maneiras de organizar e gerir o trabalho. Essas novas formas estão sob as orientações dos planos mundiais da globalização econômica. Os modelos fordista e taylorista em crise iniciam um outro modo de efetuar as formas de (re) produção do capital, já que antes funcionavam com a delimitação de postos de trabalho estáveis, que tinham o intuito de atender à larga produção, além de estimular e responder ao consumo de massas. Com a crise, foram adotadas medidas flexíveis para a nova forma de operacionalização do sistema capitalista, desfazendo os postos fixos de trabalho. Isso demandou mudanças também na execução das funções dos trabalhadores, que tiveram que se enquadrar às exigências do mercado para permanecer em seus empregos e assegurar:

[...] as condições materiais de sua existência. Se o modelo taylorista-fordista requisitava determinadas qualificações para o exercício em postos de trabalhos fixos, como formação especializada em determinada área, agora se pede um trabalhador autônomo, criativo, com liderança e capacidade para resolver problemas inesperados, espírito crítico e criativo para dar respostas rápidas e apresentar soluções que possam resolver entraves da/na produção. Ou seja, um trabalhador polivalente, flexível (Pereira, 2016, p.139-140).

As mudanças na economia mundial, fruto do declínio dos modelos de produção em vigência à época - taylorismo e fordismo -, tiveram como consequência o surgimento de novos



padrões no desenvolvimento do mercado, o que demandou equivalentemente alterações nas formas como os trabalhadores atuavam dentro das fábricas. As categorias de trabalho que contemplam certas unidades, tais como a profissionalização, funções a serem desenvolvidas, metas exigidas e exemplos de atividades feitas por especialistas, são superadas por novos princípios, devido à ação contínua de ajustamento da produção, mesmo havendo conflitos entre trabalhadores, empresas e sindicatos. Isso tornou tanto o trabalho quanto o trabalhador um instrumento flexível. Do trabalhador passou-se a requerer diferentes

[...] competências e habilidades que possam colaborar com a empresa no enfrentamento de seus desafios, [...] demanda-se que os trabalhadores tenham competências e habilidades que se encaixem no perfil da empresa e que aceitem flexibilidades nos direitos trabalhistas (Pereira, 2016, p. 140).

A compreensão que se estabeleceu das competências e das habilidades está vinculada ao conhecimento prático, de como saber fazer alguma coisa. Nesse conceito de saber-fazer, encontram-se as tais “competências cognitivas e socioemocionais” que são exigidas dos trabalhadores, atendendo à lógica do trabalhador flexível. Esse fundamento das competências e habilidades passou a vigorar nos anos de 1990, disseminado pelos organismos internacionais como o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Essa política de competências e habilidades foi bem recebida e aceita no Brasil por meio dos discursos que refletem as ideologias propagadas pelas instituições multilaterais² e pelos intelectuais (orgânicos e tradicionais) que mantêm vivas as suas ligações com suas classes originais, que objetivam dar reconhecimento às convicções hegemônicas (Pereira, 2016).

O documento que inicialmente deu suporte a essa concepção de competências e habilidades foi a declaração de Jomtien, produzida durante a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990. Esta declaração direcionou a construção da aprendizagem para um modelo específico, fundamentado em assuntos fracionados que estruturaram essa concepção de competências e habilidades que, posteriormente, seriam realizadas no segmento educativo. Ou seja, refere-se à utilização dos processos educativos para o desenvolvimento de uma padronização do saber e da prática, diminuindo os preceitos de uma formação humana (Pereira, 2016).

² Organizações internacionais ou instituições multilaterais são entidades desenvolvidas pelas principais nações do mundo para realizar um trabalho em conjunto, visando ao crescimento de diferentes atividades humanas, tais como a economia, a política, a saúde entre outros.

Além da referida conferência, houve mais duas que confirmaram as prescrições da declaração de Jomtien, foram elas: as conferências que ocorreram em Nova Delhi, em 1993, e a de Dakar, em 2000. O documento oriundo da conferência de Dakar também coloca a educação como um caminho para que os países possam atingir a atuação almejada, nas atividades da sociedade e da economia do século XXI. Em 1996, o Banco Mundial publicou um documento intitulado “Prioridades e Estratégias para a Educação”. Nele estão contidas orientações para a educação básica dos países, em que eles teriam que oportunizar a aprendizagem de saberes, habilidades e competências para agir com eficiência na sociedade. Há, além desses, o relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, dirigida por Jacques Delors, que possui equivalência com esses documentos mencionados anteriormente (Pereira, 2016).

O relatório de Delors converteu-se em uma base de referência para os demais países que estão envolvidos com a economia de mercado e com a adaptação da educação a esses princípios. Esse documento traz a explicação de que a aprendizagem deve se sustentar em quatro pilares para que ela ocorra por toda a vida, sendo eles: aprender a conhecer, aprender a aprender, aprender a viver juntos e aprender a ser. A partir desses pilares é que devem ocorrer as reformas nos sistemas educativos, focando na lógica das competências provenientes da dinâmica do mercado (Pereira, 2016). Em vista disso,

[...] os organismos internacionais preconizam, na década de 1990, um determinado padrão de escola pública no qual se tem por objetivos: a) a instrução em direção às demandas de mercado, b) fazer da escola um anteparo da empresa capitalista, e c) disseminar o individualismo como valor moral radical, reduzindo, assim, a função social da escola, da educação e de sua ‘cultura desinteressada’. Essas orientações também são justificadas nos programas neoliberais e da terceira via, este último fundamentado por Giddens (2001), ideólogo do capital, e assumido pelos governos de países-membros e parceiros da OCDE (Pereira, 2016, p. 144).

Em 1992, a OCDE organizou uma conferência reunindo ministros da Educação e do Trabalho, que fazem parte dos países-membros, com a intenção de debater o documento intitulado “Escolas e empresas: uma nova parceria”. É neste documento que a OCDE expõe as concepções da política de competências e intercede a favor da participação das empresas no cotidiano escolar, colocando essa questão como favorecedora das reformas nas políticas de educação. Além disso, preconiza três aspectos que essa parceria pode propiciar:

i) melhorar a transição da escola para a vida ativa, incluindo a assinatura de ‘acordos’ entre empresas e escolas, ii) adaptar a educação profissional em certas indústrias, incluindo alongamento do tempo gasto na aquisição de experiência prática, e iii) **apoiar as escolas secundárias para que possam adquirir certas habilidades necessárias em empresas modernas, tais como a capacidade de resolver**

problemas, tomar a iniciativa e trabalhar em equipe (Pereira, 2016, p.145-146, grifos nossos).

Assim, constituem-se os fundamentos das competências e habilidades fixadas nas determinações da união de organismos internacionais que têm interesse em fazer da educação um instrumento da economia. Como foi observado, o documento “Escolas e empresas: uma nova parceria” coloca a escola do Ensino Médio como o ambiente que pode adquirir habilidades que são necessárias em empresas modernas. Não diferente, a Reforma de 2017 do Ensino Médio segue essas orientações e dispõe entre seus itinerários o de **formação técnica e profissional**.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, apresenta 17 princípios que nortearão esta forma de educação, alguns deles são:

Art. 6º [...] I - relação e articulação entre a formação desenvolvida no Ensino Médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, **visando à formação integral do estudante**; II - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento **para a vida social** e profissional; III - **trabalho assumido como princípio educativo**, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular; IV - articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, **assumindo a pesquisa como princípio pedagógico**; V - indissociabilidade entre educação e prática social, **considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem**; VI - indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VII - **interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular**; VIII - **contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados** e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas (Brasil, 2012, p.2, grifos nossos).

O primeiro princípio já menciona a formação integral do estudante como objetivo final para a formação profissional técnica de nível médio e segue fazendo referências a princípios que darão suporte para isso, como o respeito aos valores estéticos, éticos e políticos da educação, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico, consideração da história do conhecimento e dos sujeitos, interdisciplinaridade para superação da fragmentação e segmentação e contextualização no uso de estratégias educacionais que favoreçam o entendimento dos significados.

No caso da “atual” Reforma, os parágrafos 6º, 7º, e 10º, do artigo 4º, da lei 13.415 de

2017, apontam o seguinte:

§6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. §7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação. §10 Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica (Brasil, 2017).

Cada sistema de ensino poderá escolher o que considerar relevante para os seus cursos de formação técnica e profissional, mas as orientações se voltam para as vivências práticas de trabalho, com possibilidade de organizar a formação do nível médio, da mesma forma como são estruturados os currículos da educação superior, por meio de sistema de créditos com terminalidade específica. Isso faz com que o estudante não precise cursar todas as disciplinas em um único momento, podendo fazê-las em outra oportunidade, sem com isso ter que repetir todo o ano, ou perder o Ensino Médio.

No entanto, essa opção permite a entrada desse estudante mais cedo no mercado de trabalho, pois ele não se vê mais obrigado a escolher entre um ou outro. Aparentemente, é uma alternativa que, ao primeiro olhar, se mostra benéfica. Entretanto, se pensada com mais cautela, essa escolha afastará ainda mais esse sujeito da escola, afinal, conforme ele for se consolidando no trabalho, dificilmente terá ânimo para continuar na escola, uma vez que uma das causas que contribuem para que os sujeitos das classes baixas continuem na escola é a necessidade dessa etapa do ensino para a aquisição de um emprego.

Além disso, a condição de continuidade dos cursos experimentais está ligada ao reconhecimento pelo Conselho Estadual de Educação, o que demonstra um risco para escolas que iniciarem uma nova formação que não conste no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, visto que o texto da lei não menciona os casos em que não houver reconhecimento, como ficará a condição dos estudantes que tiverem realizado essa formação. Os sentidos das DCNEPT de 2012 percorrem caminhos distintos dos sentidos presentes na lei da Reforma do Ensino Médio de 2017, pois, esta última, quando faz menção à formação com ênfase técnica e profissional, preocupa-se apenas em fornecer vivências de situações reais do trabalho, não levando em conta outras necessidades humanas, como consta entre os princípios norteadores da DCNEPT de



2012.

No caso das DCNEPT, resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, ao ser comparada com a anterior, percebe-se um aumento do número de princípios, de 17 passou para 19, tendo acrescentados 2 e mantido os demais, mas com alteração no texto. A título de exemplo, no artigo 6º, inciso XV, tem o seguinte princípio:

[...] identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais (Brasil, 2012, p. 3).

Já no artigo 3º, inciso XVI, destaca-se: “[...] identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem as competências profissionais requeridas pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais” (Brasil, 2021, p. 2). No primeiro trecho havia os termos conhecimentos e saberes; no segundo, os mesmos termos foram retirados.

Nesse sentido, os discursos produzidos em cada uma das DCNEPT estão inseridos em diferentes formações discursivas. Pois, o princípio XV da DCNEPT de 2012 fala de sujeitos que ao fim do curso profissional tenham identidades que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais, ou seja, o enunciador fala de um lugar onde os conhecimentos e saberes são tão importantes quanto às competências. Ao verificar as condições de produção restritas desse discurso, percebe-se que no contexto em que foram feitas estas Diretrizes, o Estado brasileiro estava sendo governado por uma liderança mais progressista. No caso das DCNEPT de 2021, o país estava sob o comando de uma bancada política retrógrada.

Tanto as DCNEM de 2018 quanto as DCNEPT de 2021 foram alteradas para se adequarem à lei do Ensino Médio, que teve sua continuidade na administração do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Nesse período, a discussão sobre o obscurantismo e o Estado mínimo de Bolsonaro apareceram na perspectiva de fazer da educação o local de consolidação do projeto de sociedade almejado por eles. Com isso, todas as conquistas alcançadas depois da criação da Constituição Federal de 1988 começaram a entrar em colapso. Neste sentido, o governo de Bolsonaro se fixou em três principais bases: a privatização, a militarização e a agregação ao movimento contra que se denominou por teoria conspiratória do marxismo cultural (Nacif; Filho, 2019).

Desde as eleições em 2018, o grupo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) já não tinha propostas consistentes ante os problemas educacionais do país e, logo depois

de ter sido eleito, surgiu com uma proposta de Educação a Distância para os jovens residentes nos territórios do campo, sem levar em conta os estudos que mostram a dificuldade de acesso às tecnologias e à internet por esse público nos perímetros rurais. Idealizou uma educação no Ensino Médio voltada para a mecanização e profissionalização dos estudantes, como também deslocou investimentos da educação de nível superior para a educação básica, suprimiu os estudos de Paulo Freire, tornando-os dispensáveis e irrelevantes, além de ter negado a história do Brasil na ditadura militar, com o discurso de combater o ‘marxismo cultural’ e a ‘doutrinação política’ (Nacif; Filho, 2019). Diante do que o autor coloca, é perceptível que o governo se apropriou de um movimento iniciado nos EUA e na Europa, chamado de combate ao marxismo cultural, como uma forma de esconder seu racismo e conservadorismo, de ser contra a liberdade de expressão e do direito de ser diferente dos sujeitos em sociedade.

Assim, qualquer ação que fosse contrária às vontades do referido governo era considerada como doutrinação e contra os padrões sociais de família e da religião cristã, tornando seus propositores inimigos diretos do governo. Muitas outras questões foram colocadas em jogo no governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022), entre elas estavam os seguintes fatos: de se defenderem políticas alinhadas à Escola sem Partido; de induzir os pais a não aceitarem as cartilhas sobre educação sexual; de colocar a escravidão e a ditadura militar como invenções da história; de favorecer a inserção de disciplinas que discutissem o surgimento do universo em uma perspectiva religiosa e priorizar o *homeschooling* (Nacif; Filho, 2019).

Neste mesmo viés, também se encontrou a Reforma do Ensino Médio, que trouxe à tona o passado, ao resgatar as reformas de cunho neoliberal, com suas marcas de exclusão, e que deu prioridade ao capitalismo em vez de salvaguardar o direito à educação pública. A Reforma do Ensino Médio priorizou a aprendizagem de saberes como os de linguagem e de matemática, ou seja, o estudante precisaria aprender somente conhecimentos que lhe permitissem atender às demandas do mundo do trabalho e que fizessem com que as instituições atingissem os índices necessários para serem aprovadas nas avaliações nacionais e internacionais, com o intuito de maior competitividade econômica com os outros países (Melo; Sousa, 2017).

A **Sequência Discursiva em questão** apresenta uma proposta de ensino dividido entre a BNCC e os itinerários formativos, “[...] que **deverão ser organizados** por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e **a possibilidade dos sistemas de ensino** [...]” (Brasil, 2017). As unidades escolares, públicas e privadas, e as redes de ensino fazem parte desses sistemas de ensino. No entanto, a condição das escolas públicas de educação básica é diferente das escolas privadas. A condição das redes de ensino

de um estado fixado em uma região é diferente das redes de ensino fixadas em um outro estado de uma outra região. Por esse motivo, não só a parte diversificada da BNCC será diferente entre as escolas, como também os itinerários oferecidos, os métodos e os instrumentos de ensino, pois os recursos recebidos pelas instituições não são os mesmos. Nas regiões e estados em que as escolas públicas não tiverem suporte financeiro, físico e pedagógico suficiente para atender à demanda local, a oferta será minimizada.

A Formação Técnica Profissional de nível médio é considerada, como visto anteriormente, como uma das possibilidades de itinerário, o que demandará muitos recursos para o chão da escola, tais como: capacitação de professores; compra de equipamentos; montagem de laboratórios; entre outros. Por sua vez, essas são ações complicadas de serem concretizadas pela falta de recursos públicos, o que foi usado como prerrogativa para possibilitar que se façam acordos com instituições privadas de nível técnico. Nesse sentido, essas instituições privadas passariam a receber os estudantes das escolas públicas, seja de forma presencial ou por meio de cursos à distância. Outra questão seria o reconhecimento das experiências de trabalho dos estudantes, substituindo a necessidade de cursar disciplinas de determinado curso. Essas estratégias retiram investimento das escolas públicas para realocar nas instituições privadas, como também reforçam o pouco valor recebido pela escola pública e pelo estudante pobre e trabalhador que a frequenta (Araújo, 2018).

Considerações Finais

Este artigo discutiu sobre a Reforma do Ensino Médio no Brasil, a partir da lei nº 13.415 de 2017, destacando as mudanças introduzidas na legislação educacional. Desse modo, a lei instituiu a dualidade do ensino, dispondo de uma parte para a Base Nacional Comum Curricular, e outra para os itinerários formativos, colocando como conteúdo obrigatório apenas as disciplinas de português e matemática, nos três anos do Ensino Médio, e os demais conteúdos como saberes para serem aplicados de modo diversificado e transversal.

Para tanto, não explicou as formas possíveis de se trabalhar com os outros assuntos que deixaram de ser obrigatórios, como Sociologia, Filosofia. Por isso, entendeu-se que, ao deixar de apontá-los como essenciais para a formação, foi silenciada a importância deles para a construção da capacidade crítica e reflexiva dos indivíduos, tornando-os desnecessárias. De acordo com essa lei, na aplicação dos itinerários formativos, as escolas deverão contemplar quatro eixos estruturantes que visam desenvolver suas competências e habilidades específicas. Com isso, ao escolher entre Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e

Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo, as escolas terão como meta formar um trabalhador flexível, visto que a análise a respeito dessas competências e habilidades demonstraram que elas estão relacionadas ao saber fazer prático; dado que elas correspondem às concepções propagadas nos de 1990, pelos organismos internacionais, como a declaração de Jomtien, da UNESCO, e o relatório de Jacques Delors.

Esses organismos internacionais, como o Banco Mundial e a OCDE, por meio de suas conferências, passaram a demandar que a escola relacione a educação ao trabalho, focando somente na aprendizagem de como fazer, de modo que as empresas participem do dia a dia das escolas. A Reforma do Ensino Médio, ao trazer o itinerário de formação técnica e profissional segue essas prescrições, anulando orientações anteriores, como as das DCNEPT de 2012, que indicavam um ensino que tratasse do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico, para possibilitar uma formação integral do estudante; diferente das DCNEPT de 2021, que foram alteradas como decorrência da Reforma atual, pontuando como prioridade para a formação profissional o provimento de vivências de situações reais no ambiente de trabalho, não considerando as demandas próprias do ser humano.

Em suma, dada a premissa de que a Reforma tem gerado debates e inquietações sobre a qualidade da educação e seu impacto na sociedade brasileira, este estudo apresentou uma análise crítica da Reforma do Ensino Médio no Brasil, destacando suas implicações e os diferentes discursos envolvidos.

Referências

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do ensino médio do governo de Temer, a educação básica mínima e o cerco do futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, Ano 34, v. 8, p. 219-232, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/330029194_A_REFORMA_DO_ENSINO_MEDIO_DO_GOVERNO_TEMER_A_EDUCACAO_BASICA_MINIMA_E_O_CERCO_AO_FUTURO_DOS_JOVENS_POBRES. Acesso em: 4 out. 2024.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. 1 ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-ensino-medio-brasileiro>. Acesso em: 15 mai. 2024.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. 2 ed. São Paulo: Editora Moderna, 1998.
- BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 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, 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. Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n.35, p.1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.ba.gov.br/conselhodeeducacao/sites/site-cee/files/migracao_2024/arquivos/arquivos/File/EnsinoMedioLei.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-de-implantacao-do-Novo-Ensino-Medio.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 149, n.184, p.1-12, 04 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68561:cursos-da-educacao-profissional-tecnica-de-nivel-medio#:~:text=As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional,de%20n%C3%ADvel%20m%C3%A9dio%20e%20seus%20respectivos%20itiner%C3%A1rios%20formativos>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CP nº 1, de 05 de janeiro de 2021. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 158, n.3, p.19-23, 06 jan. 2021. Disponível em: <https://portal.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n.224, p.21-24, 21 nov. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 28 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC**, 15 de setembro de 2016. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso: 14 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n.66, p. 94, 05 abr. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/01/PORTARIA-No-1.432.pdf>. Acesso: 27 jul. 2025.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar de Oliveira. Nas tramas do discurso da reforma do ensino médio: acontecimento, ideologia e memória. **Revista Conexão Letras**, v. 13, n. 19, p. 60-67, 2018. DOI: 10.22456/2594-8962.85033. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/conexaoletras/article/view/85033>. Acesso em: 26 out. 2020.

FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, n.1 01, p. 1176-1196, 2018.

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

FLORÊNCIO, Ana Maria Gama; MAGALHÃES, Belmira; SOBRINHO, Helson Flávio da Silva; CAVALCANTE, Maria do Socorro Aguiar. **Análise do discurso: fundamentos & práticas**. Edufal: Maceió, 2016.

FREITAS, Josí Aparecida de; BUENO, Marisa Fernanda da Silva. Reforma do ensino médio: uma política neoliberal para o (auto) governo da educação brasileira. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, p.71-83, 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. XVIII Reunião Conjunta do Conselho Federal de Educação com os Conselhos Estaduais de Educação. Brasília, 1982.

MELO, Adriana Almeida Sales de; SOUSA, Flávio Bezerra de. A agenda do mercado e a educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**. v. 9, n. 1, p. 25-36, 2017.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; FILHO, Penildon Silva. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. *In*: AZEVEDE, Jose Sergio Gabrielli de; POCHMANN, Marcio (Orgs). **Brasil: incertezas e submissão?** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019. p. 231-249.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 13 ed. Campinas, SP: Pontos Editores, 2020.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. 2016. 285f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília. Brasília, DF, 2016.

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**, n. 70, p. 30-48, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. revista - Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

SOBRE O/AS AUTOR/AS

Deane Taiara Soares Honório. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alagoas. Pedagoga pela Universidade do Estado da Bahia. Currículo Lattes:



<http://lattes.cnpq.br/4416511908002768>

Givanildo da Silva. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Docente da Universidade Federal de Alagoas. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3702199251733170>

Como citar

HONÓRIO, Deane Taiara Soares; SILVA, Givanildo da. OS SENTIDOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 3, e71732, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.71732.

