

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O
ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: o
discurso da ineficiência como
justificativa para reformas**

**CURRICULUM POLICIES FOR
BRAZILIAN HIGH SCHOOL: the
discourse of inefficiency as a
justification for the reforms**

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA BRASILEÑA:
el discurso de la ineficacia como
justificación para las reformas.**

Resumo: Este artigo apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que analisou os documentos curriculares oficiais do Ensino Médio do Brasil pós-golpe de 2016, mais especificamente a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, homologada em 2018 e a Lei da Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415 de 2017. Também foi analisado o site da organização empresarial Todos Pela Educação, que atuou diretamente nas últimas discussões curriculares referentes ao Ensino Médio, além do site do Ministério da Educação. A metodologia utilizada incluiu a análise de conteúdo dos documentos curriculares oficiais do Ensino Médio e do site das organizações empresariais que interferiram nas discussões curriculares dessa etapa do ensino básico. A perspectiva pós-crítica dos estudos curriculares foi basilar para a elaboração do referencial teórico. Acredita-se que os currículos do Ensino Médio estão em disputa em um momento de avanço reacionário no Brasil e de tentativa de controle do ensino a partir de políticas curriculares verticais. Argumenta-se que o discurso de ineficiência do Ensino Médio brasileiro é acionado como justificativa para a implementação autoritária de sua reforma e a criação de um currículo nacional obrigatório, atendendo a interesses empresariais. Essas mudanças curriculares apontam para uma formação escolar ligada aos interesses do mercado de trabalho, para o qual são necessários saberes básicos e pragmáticos.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular. Reformadores empresariais.

Recebido em: 05/03/2022

Aceito em: 09/11/2022

Publicação em: 05/06/2023



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v16i2.62456

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

Carolina Giovannetti

Doutoranda e mestra em Educação

Universidade Federal de Minas Gerais,
Brasil.

E-mail:

carolinagiovannetti@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1640-4803>

Shirlei Rezende Sales

Doutora em Educação

Universidade Federal de Minas Gerais,
Brasil.

E-mail: shirlei.sales@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4446-9508>

Como citar este artigo:

GIOVANNETTI, C.; SALES, S. R. POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: o discurso da ineficiência como justificativa para reformas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-17, 2023. ISSN 1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v16i2.62456>.

Abstract: This article presents part of the results of the research that analyzed official curricular documents for Brazilian High School after the 2016 coup d'état, specifically the document entitled Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio ("National Curricular Common Core for High School"), approved in 2018; and the Act for High School Reform, Act 13.415 of 2017. Two websites were likewise analyzed: the website of the business organization Todos Pela Educação ("All For Education"), which actively participated in the final discussions concerning High School curriculum; and the Ministry of Education website. The methodology employed consisted of content analysis for reviewing the official curricular documents for High School and websites of business organizations that intervened in the debate concerning this stage of basic education. The theoretical framework is anchored in the post-critical perspective of curriculum theory. This research maintains that High School curriculum is being disputed while Brazil faces both an advancement in reactionary movements, and an attempt of education control via vertical curricular policies. It is argued that the discourse of Brazilian High School inefficiency is summoned as a justification for the authoritarian implementation of a reform and the creation of a compulsory national curriculum which complies to business concerns. These curricular changes point towards an education linked to the job market's interests, for which basic and pragmatic knowledge are necessary.

Keywords: High School reform. National Curricular Common Core. Business reformers.

Resumen: Este artículo presenta una parte de los resultados de un estudio que ha analizado los documentos curriculares oficiales de la educación secundaria de Brasil en el post-golpe de 2016, específicamente la Base Nacional Común Curricular de la Educación Secundaria, homologada en el año de 2018 y la ley de la Reforma de la Educación Secundaria, Ley 13.415 de 2017. Ha sido analizado aún el sitio web de la organización empresarial "Todos pela Educação" (Todos por la Educación) que actuó directamente en las últimas discusiones curriculares referentes a la educación secundaria, además del sitio web del Ministerio de Educación del país. El método empleado ha incluido el Análisis de Contenido de los documentos curriculares oficiales de la educación secundaria y del sitio web de las organizaciones empresariales que intervinieron en las discusiones curriculares de esa etapa de la educación primaria. La perspectiva poscrítica de los estudios curriculares ha sido fundacional para la elaboración de la referencia teórica. Al parecer, los currículos de la educación secundaria son disputados en un momento de avance reaccionario en Brasil y de intento de control de la educación a partir de políticas públicas verticales. Se ha argumentado que el discurso de ineficacia de la educación secundaria brasileña es activado como justificación para la implantación autoritaria de su reforma y la creación de un currículo nacional obligatorio, atendiendo a los intereses empresariales. Esos cambios curriculares apuntan a una formación escolar ligada a los intereses del mercado de trabajo, al cual son necesarios saberes básicos y pragmáticos.

Palabras clave: Reforma de la Educación Secundaria. Base Nacional Común Curricular. Reformadores empresariales.

1 INTRODUÇÃO: CRISE DO ENSINO MÉDIO?

Na última década, diversas mudanças institucionais têm proporcionado alterações nos paradigmas políticos no Brasil. Através dessas transformações, é possível compreender também as medidas tomadas nas políticas públicas para a educação já que a crise política brasileira reverbera diretamente na educação e nos currículos escolares. Como exemplo, podemos citar as medidas impositivas de restrição dos gastos primários do Estado brasileiro (Desvinculação de Receitas da União – DRU e a Proposta de Emenda Constitucional – PEC 241/55), bem como as reformas trabalhista e da previdência, que são medidas implantadas no governo pós-golpe de 2016 e que objetivam diminuir o gasto social estatal, intensificando o ajuste fiscal. Essas medidas estão em consonância com os interesses de setores do capital internacional e proporcionam maiores lucros ao empresariado, na medida em que tiram da alçada do poder público ações de fomento à Educação e à Saúde, por exemplo.

No âmbito educacional, uma das mudanças nesse contexto político foi a Reforma do Ensino Médio, que alterou drasticamente essa etapa do Ensino Básico. Foi o primeiro ato do governo de Michel Temer, organizado dentro das relações de forças políticas que tomaram o poder após o dito processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. A reforma foi desencadeada pela Medida Provisória

(MP) 746 e, posteriormente, convertida na Lei nº 13.415, sancionada em 16 de fevereiro de 2017 pelo então presidente.

A imposição da Reforma do Ensino Médio configura-se como uma medida autoritária e “[...] trata-se de uma reforma que retira direitos dos jovens a uma educação geral, o que pode limitar a capacidade de reflexão e a autonomia desses sujeitos” (SILVA, 2019, p. 6). Dentro dessa conjuntura, Marcia Ângela Aguiar (2018) denuncia que desde a ascensão dos agentes sociais que concretizaram o impeachment - o qual gerou o fim do governo constitucional - se organizou uma nova configuração de poder no âmbito do Ministério da Educação (MEC) com a mudança na correlação de forças no Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse contexto político, divulga-se que o Ensino Médio (EM) está em crise e que a solução se daria por meio de mudanças curriculares. A propalada crise na educação parece ser um fenômeno atemporal, que é ressignificado de acordo com interesses diversos. Essa crise “[...] é o DNA da educação em um e outro sentido, passando por todas as suas variantes” (CURY, 2010, p. 1090). É uma dita crise que se associa com os interesses políticos, capitalistas e empresariais. “Daí a necessidade de se contextualizar o campo do currículo dentro de uma crise que a escola vive e que essa crise não tem a escola como causa: a crise da escola é consequência da crise permanente do capitalismo brasileiro” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 75-76). Para Geraldo Leão, o que denominamos hoje de “crise do ensino médio” é o resultado da falta de investimento público na educação, sendo percebida pelo “[...] financiamento insuficiente, desvalorização dos professores, sucateamento das escolas, falta de identidade, baixo rendimento escolar etc.” (LEÃO, 2018, p. 3).

É necessário, portanto, analisar e entender as medidas tomadas, no âmbito educacional, pelo governo que se seguiu ao golpe de 2016, e os interesses que passaram a ser contemplados dentro deste cenário, alardeado como de crise. Essa interrupção democrática escancarou as várias iniciativas de censurar o livre pensamento, a autonomia da docência, a liberdade de pesquisa e o ensino crítico nas universidades e nos sistemas de ensino. Nos currículos oficiais, esses ataques culminaram na imposição de um currículo nacional (Base Nacional Comum Curricular: BNCC) e na interferência de organizações empresariais na esfera educacional.

Apresentamos neste artigo parte dos resultados de uma pesquisa que analisou os documentos curriculares oficiais do Ensino Médio. Também estudamos sites de organizações empresariais que têm atuação na educação. Argumentamos que o discurso da ineficiência do Ensino Médio brasileiro é acionado como justificativa para a implementação autoritária de sua reforma e a criação de um currículo nacional obrigatório, que visa atender a interesses empresariais.

Neste artigo enfocamos as políticas públicas para a educação elaboradas nos últimos cinco anos no Brasil a partir da análise da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), documento oficial disponível em quatro redações diferentes localizadas nos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da própria BNCCEM, além de artigos e matérias divulgados pela organização Todos pela Educação em seu site oficial. Analisamos, então, qualitativamente, o documento da BNCC completo da Educação Básica (2018a) e o referente exclusivamente ao Ensino Médio (2018b). Importante salientar que os documentos apresentaram divergências entre si, tanto na organização textual, quanto na supressão de informações, como o termo gênero que é retirado da versão navegável do site da Base. Acreditamos ser uma estratégia, com o intuito de confundir e desqualificar os estudos de gênero. Há, assim, trechos diferentes na redação da BNCCEM e essas divergências textuais são bastante graves e representam, no mínimo, um trabalho descuidado e ineficiente. Os efeitos podem ser desastrosos se considerarmos que se trata de um documento normativo, de abrangência nacional.

Utilizamos como metodologia de pesquisa a análise de conteúdo para identificar, nas fontes utilizadas para a consecução deste artigo, enunciados a respeito do Ensino Médio, o qual está em disputa no Brasil. Nesse sentido, considerar o contexto social no qual os documentos curriculares foram redigidos foi de suma importância para entender os significados que se apresentaram nos textos analisados. Identificamos como principais setores envolvidos na elaboração das atuais políticas curriculares, o Governo Federal e o setor empresarial, articulados a partir da organização Todos pela Educação, que se mostrou bastante influente nas discussões referentes à Base Nacional e interferiu nas

discussões educacionais na última década no Brasil.

Visamos entender a dinâmica de produção do discurso de ineficiência, a partir da análise de conteúdo buscando identificar os valores, ideias e concepções que, algumas vezes, não estão nítidos quando observados desatentamente. Procuramos detectar “[...] os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 5). A partir desse referencial, estabelecemos categorias que ajudassem a ler a política curricular para, então, construir as inferências e interpretações necessárias, ou seja, “[...] extrair uma consequência, deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem e sobre o contexto em que esta foi emitida” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p. 4).

Assim, investigamos, primeiramente, os documentos curriculares citados, entendendo-os dentro de um contexto político específico. A partir desta análise, percebemos que a BNCCEM estava organizada de modo a atender demandas específicas, estipulando saberes dentro de uma lógica mercadológica, centralizada nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Percebemos que estes documentos curriculares foram organizados sob intervenção de organizações empresariais - como a Todos pela Educação - e, por isso, em uma segunda etapa metodológica e analítica, analisamos o conteúdo disponível no site da organização.

A Todos pela Educação é formada por grandes conglomerados econômicos (32 organizações associadas, divididas entre mantenedoras e parceiras), com destacada participação nas discussões curriculares recentes. Notabilizam-se nessa organização os representantes do Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social, Itaú Cultural, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Bradesco e Instituto Ayrton Senna. Representam, assim, grupos econômicos e sociais com grande influência no Brasil e que atuaram tanto no MEC quanto no CNE para a implementação da BNCCEM e, conseqüentemente, da Reforma do Ensino Médio. Percebemos, a partir da análise do site da organização Todos pela Educação, um movimento das forças do capital para propor uma educação que objetiva difundir referências, tanto simbólicas quanto materiais, para organizar um padrão de sociedade alinhado com as necessidades do capitalismo contemporâneo.

Este artigo está organizado em quatro seções, além desta Introdução. Apresentamos a seguir os referenciais teóricos que subsidiaram o trabalho realizado para entender o discurso da Ineficiência do Ensino Médio como justificativa para a proposição de currículos únicos e a imposição de reformas. Na terceira seção, buscamos apresentar o contexto da implantação da Reforma do Ensino Médio, suas relações com a Base Nacional Comum Curricular e a organização de um currículo nacional. A análise dos currículos do Ensino Médio e intervenções de grupos empresariais são tratadas na quarta seção. Por fim, na quinta seção, apresentamos as considerações finais.

2.O DISCURSO DA INEFICIÊNCIA DO ENSINO MÉDIO COMO JUSTIFICATIVA PARA A PROPOSIÇÃO DE CURRÍCULOS ÚNICOS

O atual momento histórico e educacional é marcado por disputas de poder entre modos diferentes de se conceber a educação e que dão o tom das discussões por divergentes projetos educativos. Assim, verificamos relações de poder no âmbito educacional e político, que integram os discursos educacionais. Discurso constituiu um dos conceitos que atravessaram todo o pensamento de Michel Foucault. Para ele, existem enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento (FOUCAULT, 2007). O discurso é objeto de lutas, resistências e desejos dos sujeitos de uma sociedade.

Há, no contexto educacional, a circulação de um discurso da ineficiência, que enquadra o Ensino Médio em diversos problemas. Esse discurso divulga que essa etapa da Educação Básica é dispendiosa, com sérios problemas curriculares e que não atende às demandas das/dos estudantes. O discurso da ineficiência, assim, vincula o EM à ineficácia, justificando a proposição das mudanças verticais impostas nos últimos anos. Organiza-se, desse modo, uma ferramenta de disputa de poder no campo da educação e nas decisões curriculares. Em contextos de disputas por projetos de sociedade e por imposição de currículos únicos, discussões como as questões de gênero, de raça, de etnias, dentre outras, são silenciadas no Ensino Médio brasileiro, visando a organização de currículos que atendam aos anseios do mercado de trabalho, aos projetos de sociedade utilitaristas e à proposição de um currículo

supostamente neutro.

Nesse cenário, os saberes escolares se tornam objetos de estratégias e táticas de poder nas quais encontram-se em campos de lutas. Ressalta-se que os currículos, organizados por meio de disputas, são “[...] submetidos a conflitos, a uma inserção contextual capaz de produzir diferenças nas abordagens, linguagens, modos de ser e compreender o mundo” (LOPES, 2018, p. 25). Ainda podemos considerar que “[...] na atual política de currículo, esse discurso universalista tende a operar com uma obrigatória imagem homogeneizante e negativa de escola. Nessa lógica, a BNCC é concebida para suprir o que falta à escola” (LOPES, 2018, p. 25). É reafirmado, portanto, o lugar do poder público como propulsor do currículo que deslegitima saberes “minoritários” em nome de uma suposta universalidade de saberes que se impõe como tal, por meio das relações de poder.

O currículo, segundo as concepções pós-críticas, é definido como “[...] uma prática discursiva, uma prática de poder, e também uma prática de significação, de atribuição de sentidos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 71). Dessa forma, “[...] os conhecimentos e saberes presentes nos currículos escolares são produtos de discursos existentes e permitidos pelos segmentos sociais que os autorizam” (OLIVEIRA, 2016, p. 392). Em meio às disputas pela definição curricular, identificamos um discurso que divulga e reitera o fracasso e a ineficiência do Ensino Médio, ou seja, um conjunto de elementos, evidências e ditos que disputam um lugar na ordem discursiva e que desqualificam os trabalhos desenvolvidos especialmente nas escolas públicas. Essa discursividade é utilizada para justificar a necessidade da Reforma do Ensino Médio e da BNCC. “É uma disputa por projetos de educação e de sociedade para a qual se torna funcional o que se prevê a BNCC” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 52).

Os saberes ditos universais, neutros, são contemplados no currículo nacional, deixando de fora a representação de grupos minoritários. Nessas disputas, as temáticas relacionadas à representatividade de minorias e à diversidade, perdem espaço. Nesse contexto, “[...] a lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 41).

O modo de operação da ordem discursiva do fracasso e da ineficiência do Ensino Médio se constitui como uma estratégia de poder para a formulação de mudanças curriculares por meio de uma seleção interessada de certos saberes e desautorização de outros, como, por exemplo as questões de gênero. “Esses instrumentos de controle e poder são concretizados nos elementos formadores dos discursos” (OLIVEIRA, 2016, p. 391) que, no caso do Ensino Médio, é divulgado como ineficiente, improdutivo, desorganizado, gargalo da educação brasileira, dispendioso, entre outros atributos depreciativos.

Propaga-se, desse modo, a existência de uma dita crise na educação “[...] que se desenvolve no interior de um sistema seletivo e meritocrático que não consegue contemplar todas as pessoas em uma sociedade capitalista. A desigualdade é inerente ao sistema e não um efeito indesejado” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 76). A partir desta perspectiva, percebemos que as pessoas e as organizações interessadas nas mudanças estruturais do EM, utilizam-se de discursos alegando que esta etapa do ensino básico seja ineficiente e improdutivo, de forma a justificar reformas e a imposição de um currículo único, o que analisaremos mais detalhadamente na seção a seguir.

3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Durante os anos de 2015 e 2016, jovens se manifestaram contrários a medidas governamentais impostas sob a justificativa de melhorar o Ensino Médio e reestruturar a organização escolar. Jovens de todo o Brasil se mobilizaram e construíram o movimento das ocupações das escolas, desencadeadas pelas manifestações iniciadas no Estado de São Paulo. As ocupações consistiram em um movimento secundarista autônomo e independente (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016), em que se pleiteava consulta às estudantes e aos estudantes nas tomadas de decisões educacionais, além de melhoria da qualidade da educação, dentre outras demandas.

Nas ocupações, promovidas, em sua maioria, por jovens estudantes do Ensino Médio, era notório que as adolescentes meninas/mulheres secundaristas ocupavam a linha de frente da mobilização

estudantil, da organização e da liderança em São Paulo, verificando-se o protagonismo feminino nas ações (FRACCARO; RAMOS, 2016). Em uma análise do contexto das ocupações, parece nítido que, para além do protagonismo juvenil e da evidência das lideranças femininas, havia a preocupação das estudantes em não reproduzirem estereótipos de gênero nas atividades desenvolvidas dentro das escolas ocupadas (CORTI; CORROCHANO; SILVA, 2016). Contrapondo-se ao apagamento do movimento de lutas das mulheres e à invisibilização da história das mulheres, as meninas nas ocupações demonstraram uma atuação de liderança e de protagonismo político.

As ocupações estudantis de 2016 visavam barrar, entre outras medidas governamentais, a Reforma do Ensino Médio, à época imposta pela MP 746. As/os alunas/os envolvidas/os nas ocupações mostravam para a sociedade que a educação é muito mais que sala de aula, está além de um currículo imposto de cima para baixo. Fizeram-nos refletir que um currículo nacional e reestruturações escolares, não podem ser feitas sem as devidas consultas às/aos estudantes, mostrando que é necessário garantir sua efetiva participação nos processos decisórios.

Com relação à criação e implementação de políticas públicas na área da educação, um dos grandes obstáculos é legitimar as/os jovens como agentes ativos/os deste processo (LEÃO, 2018), criando espaços de diálogo e iniciativas para que as/os envolvidas/os possam se posicionar. Para tal, é necessário considerar a diversidade cultural, intelectual e socioeconômica característica das/dos jovens. Criar políticas públicas a partir dessa premissa deveria ser um dos alicerces de todo projeto pedagógico do Ensino Médio.

As mudanças no EM, promovidas de forma vertical e que impulsionaram as chamadas ocupações, não são um fenômeno isolado na realidade educacional brasileira. No Brasil, o Ensino Médio passa constantemente por mudanças legais, que alteram seu currículo e suas bases. Este processo de reformulação curricular incluiu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Conselho Nacional de Educação, em 1998. Outra mudança considerável foi a aprovação da Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10º da Lei nº 9.394/1996, para assegurar às/aos estudantes o acesso ao Ensino Médio, o que deveria ser estabelecido até o ano de 2016 (BRASIL, 2009).

Consoante com essas mudanças, foi aprovada também a resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e determina em seu Art. 3º, que “[...] o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos” (BRASIL, 2012). Além dessas medidas, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, entrou em vigor em 2014 estabelecendo diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024 (BRASIL, 2014).

Observa-se, assim, uma ampla discussão sobre o Ensino Médio, em termos de recursos financeiros e pedagógicos. Entretanto, nos últimos anos, com a justificativa de tornar o EM mais eficiente e menos oneroso, grupos de direita e extrema-direita, contrários a uma educação democrática e diversa, atacam a “[...] qualidade da educação, mas também a redução das desigualdades sociais tanto no acesso quanto na permanência dos alunos” (CORRÊA; GARCIA, 2018, p. 605). Entre esses graves retrocessos é importante pontuar a questão do PNE. A despeito da ampla participação social no processo de sua elaboração e aprovação, em meio a intensas disputas, os grupos reacionários e fundamentalistas conseguiram se impor e as discussões de gênero foram retiradas das metas, o que representa uma grande perda no que tange aos direitos humanos e à busca de uma educação mais inclusiva, pautada na diversidade e que visa o estímulo do senso crítico.

Nesse contexto, a Lei nº 13.415/2017 se consolida como um dos atos políticos após a concretização da tomada de poder institucional por grupos reacionários e do espectro político da direita no Brasil. A referida Lei, que alterou o Ensino Médio, organizou a ampliação progressiva da carga horária diária do EM para 1.400 horas aulas/ano (BRASIL, 2017). Além do aumento significativo do tempo, a lei também instituiu cinco itinerários formativos, agrupando as disciplinas em grandes áreas do conhecimento e organizando o currículo em diferentes arranjos curriculares, a critério dos sistemas de ensino, a saber: (1) linguagens e suas tecnologias; (2) matemática e suas tecnologias; (3) ciências da natureza e suas tecnologias; (4) ciências humanas e sociais aplicadas; e (5) formação técnica e profissional. A oferta de

todos os itinerários formativos não foi garantida, pois a lei determinou que isso se daria a critério dos sistemas de ensino, conforme se lê:

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos[...]

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo (BRASIL, 2017, Art. 36).

A lei da Reforma do Ensino Médio estabeleceu que as escolas poderiam oferecer um ou mais itinerários formativos como opção às/aos estudantes, mas não garantiu que em cada escola haveria a oferta dos cinco itinerários. Na prática, isso significa que a escola pode oferecer apenas um ou alguns desses itinerários, o que reduz drasticamente as possibilidades de escolha das/dos alunas/os. Assim, recursos financeiros, condição estrutural da escola e até mesmo docentes disponíveis para lecionar determinada disciplina serão fatores determinantes para que o sistema de ensino ofereça ou não um determinado itinerário formativo.

A lei que impõe a Reforma do Ensino Médio também abre espaço para um processo de precarização da carreira docente, tendo em vista que há a “[...] possibilidade de parcerias com o setor privado, a oferta da educação à distância, o reconhecimento de experiências de trabalho no setor produtivo e a possibilidade de contratação de docentes que comprovem notório saber” (LEÃO, 2018, p. 3), para o itinerário da formação técnica profissional. Essas determinações da Lei nº 13.415/2017 e as brechas que podem surgir através dela atendem aos interesses mercadológicos, já que a diminuição de custos para o governo federal e a privatização, por meio da cessão de recursos da educação pública para o setor privado, são as bases da reforma (LEÃO, 2018).

Para a implementação eficaz da Reforma do Ensino Médio foi necessário que a BNCC fosse aprovada no CNE. Assim, a aprovação da BNCC viabilizou a Reforma do Ensino Médio tal como impulsionada pelos “reformadores empresariais” (FREITAS, 2012) durante governo Temer. Os vínculos entre a BNCC e a Reforma são intrínsecos, uma vez que a primeira, organizada por meio de competências e privilegiando o ensino de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento aos demais conhecimentos, atendeu às necessidades da Reforma. Devido a essa conexão e às diferentes temporalidades de elaboração, a base do EM foi homologada separadamente à BNCC do Ensino Infantil e Fundamental. Dentre outros inúmeros problemas, isso significou uma ruptura com o princípio da Educação Básica instituído desde 1996 com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394 (AGUIAR, 2018).

Diante de todas as perdas de direitos impostos pela Lei nº 13.415, Duarte, Reis, Correa e Sales (2020) a nomearam como “contrarreforma do Ensino Médio”. Ela estabeleceu uma mudança estrutural do sistema educacional brasileiro e suas prescrições giram em torno de duas prerrogativas, quais sejam: a flexibilização curricular e a oferta de cursos em tempo integral de sete horas diárias. Para tal, a lei demandou o currículo nacional - a BNCC -, no qual argumentou-se que a flexibilização deve considerar as demandas das juventudes e criar trajetórias curriculares que correspondam essa premissa. Isso sob a justificativa de atender as “[...] necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação” (BRASIL, 2018a, p. 464). São defendidas, neste contexto, a flexibilização dos conteúdos escolares agrupados por áreas do conhecimento e por itinerários que incluem a formação técnica e profissional. Nesse sentido, os currículos nas escolas devem ser construídos partindo-se da premissa da flexibilidade de conteúdos e itinerários, nos quais

[...] os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

Aliás, a flexibilidade deve ser tomada como princípio obrigatório pelos sistemas e escolas de todo o País, asseguradas as competências e habilidades definidas

na BNCC do Ensino Médio, que representam o perfil de saída dos estudantes dessa etapa de ensino (BRASIL, 2018a, p. 471).

É evidente a centralidade da flexibilidade no documento normativo da BNCCEM. Sob a justificativa de promover igualdade de ensino e qualidade da educação, a BNCCEM elege uma série de saberes como sendo os conhecimentos válidos e propõe que a educação deve ter um sentido pragmático para as/os estudantes, por meio, principalmente, da escolha dos itinerários formativos e da preponderância dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Para tal, utiliza uma operação discursiva, na qual a igualdade da educação é divulgada como sinônimo de escolha das/dos estudantes e da proposição de um currículo nacional.

Desse modo, a Reforma do Ensino Médio, conjuntamente com o documento normativo da BNCCEM, propõe uma reorganização curricular que, “[...] ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento” (KUENZER, 2017, p. 341), atendendo aos anseios de formação de profissionais que se adequem ao mercado de trabalho em contexto neoliberal. Ações do Banco Mundial, que já propunham na década de 1990 formação profissional especializada (KUENZER, 1997), renascem na Lei nº 13.415/2017. Para Acácia Kuenzer, a Reforma do Ensino Médio é “[...] autoritária tanto na forma quanto no conteúdo, orientado pela flexibilização; seu eixo é a distribuição desigual e diferenciada, tanto da educação escolar quanto da formação profissional, para atender às demandas de um novo regime de acumulação” (KUENZER, 2017, p. 339).

Percebe-se, assim, a vinculação da Reforma do Ensino Médio e da instituição da BNCCEM aos interesses internacionais e a flexibilização é uma das marcas notórias dessa interligação. Defendendo a prerrogativa de flexibilização do ensino, que perpassa pela escolha da/do discente dos itinerários formativos que irá cursar, o site oficial do Novo Ensino Médio, em chamada inicial, divulgou:

Estudantes poderão escolher em quais conhecimentos irão se aprofundar. Além das aprendizagens comuns e obrigatórias, definidas pela Base Nacional Comum Curricular, os estudantes poderão escolher se aprofundar naquilo que mais relaciona com seus interesses e talentos. São os itinerários formativos, relacionados às áreas do conhecimento (Matemática, Linguagens, Ciências Humanas e Ciências da Natureza) e com a formação técnica e profissional (BRASIL, [2018?]).

Há a reiteração discursiva de que a dita flexibilização do ensino, proposta com a Reforma e respaldada pela BNCCEM, promoveria a qualidade da educação. Nesse contexto, a Reforma do Ensino Médio foi divulgada através de propagandas em veículos de comunicação, como sendo fator essencial para a melhoria dos baixos índices de aproveitamento escolar desta etapa da Educação Básica, provocando um efeito de verdade que visa conferir legitimidade ao que é proposto. Novamente, os ditos de ineficiência do Ensino Médio são acionados para autorizar a mudança estrutural proposta na Lei da Reforma. Segundo o Ministério da Educação, o projeto visaria adequar o currículo dessa etapa da Educação Básica ao contexto social, econômico e cultural das diversas realidades do Brasil. Na BNCC, o MEC esboçou a ideia de adequação dos currículos ao contexto escolar. Na introdução do documento da Base, no tópico “Base Nacional Comum Curricular e currículos”, a normativa curricular afirmou que é preciso “[...] contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2018a, p. 16).

Para que isso aconteça, a proposta é criar uma nova organização com uma base comum e obrigatória para todas as escolas e outra flexível com o intuito de considerar as demandas culturais e regionais das diversas regiões e territórios onde as escolas estejam inseridas. Conforme vem sendo amplamente denunciado (CORRÊA; GARCIA, 2018; SILVA, 2018; DUARTE; REIS; CORREA; SALES, 2020), consideramos este argumento falacioso e pouco tangível, tendo em vista as condições estruturais das escolas públicas brasileiras, essa mudança pode intensificar o processo de desigualdade educacional do Brasil. Por exemplo, o site do Novo Ensino Médio informou que haverá menos aulas expositivas e mais projetos, contendo oficinais, cursos, atividades práticas e que sejam significativas:

A BNCC está organizada por áreas do conhecimento e não disciplinas. Você continuará aprendendo conhecimentos de todas disciplinas (*sic*), pois elas estão contempladas nas habilidades e competências da BNCC. Contudo, a organização por áreas estimula novos formatos de aula, menos expositivas, como projetos, oficinas e atividades com maior participação dos estudantes e que conectam conhecimentos e professores de diferentes áreas (BRASIL, [2018?]).

É extremamente importante uma educação que faça sentido para as/os educandas/os, mas como desenvolver esse tipo de prática pedagógica sem ter condições mínimas estruturais nas escolas? A realidade brasileira, no que tange à infraestrutura das escolas, não se adequa ao que é proposto e, além disso, falta financiamento para que seja garantido. Entre os problemas que podemos citar está a demanda de que professoras/es de diferentes áreas desenvolvam conjuntamente projetos curriculares nos quais se conectariam variados conhecimentos. Entretanto, para viabilizar isso, as/os docentes precisariam ter mais tempo disponível para planejamento e formação continuada, uma menor carga horária lecionando e, possivelmente, dedicação exclusiva. No cenário educacional atual, com os congelamentos de investimentos na educação impostos pela Emenda Constitucional nº 95, isso está longe de se concretizar. Até hoje alguns estados da Federação sequer pagam o estabelecido pela Lei nº 11.738, sancionada em 2008, que instituiu o piso salarial nacional para as/os profissionais do magistério público da Educação Básica (BRASIL, 2008).

Há muito a ser desenvolvido e melhorado no EM, como a universalização do atendimento; adequada infraestrutura das escolas, com a implantação de laboratórios de ciências e de informática; salários dignos e dedicação exclusiva no exercício docente, entre tantas possibilidades de melhorias. Entretanto, descrever o EM como desqualificado, ineficiente, improdutivo e obsoleto é uma estratégia política para justificar as mudanças impostas pela contrarreforma e a exigência de um currículo nacional, sem enfrentar de fato os problemas estruturais, já amplamente pesquisados e denunciados pela comunidade científica.

Analisando as mudanças curriculares propostas pela BNCCEM, é perceptível que estas foram feitas de forma verticalizada e sem considerar que “[...] quem conduz os processos curriculares são os profissionais da educação. Não há força suficiente para as mudanças necessárias sem estes coletivos. É preciso acreditar e investir seriamente na valorização destes profissionais” (AGUIAR, 2018, p. 14). A consulta horizontal para a construção, por exemplo, de um currículo comum para todo o território federal era algo importante e desejável em um processo que abrange milhões de jovens estudantes. Em vez disso, a instituição da Base Nacional constituiu-se como uma forma de adotar

[...] medidas imediatistas, desvinculadas de um planejamento pautado em marcos de referência e nos diagnósticos, como é o caso da BNCC, que desde o seu início privilegia um conjunto de conteúdos e objetivos sem o fundamental suporte de uma referência que deixe claro o projeto de nação e educação desejadas (AGUIAR, 2018, p. 14).

Tais procedimentos para a construção do currículo nacional brasileiro deixam explícitos o projeto educacional, a proposta de nação e educação desejadas pelos grupos que exercem poder. O texto da BNCCEM afirma que a atual estrutura do Ensino Médio tem “[...] excesso de componentes curriculares e uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 461). Essas alegações reforçam a demanda por um ensino tecnicista, acionando como justificativa para a mudança, o discurso de ineficiência e de gastos excessivos do EM. Esse tipo de recurso metodológico tem a finalidade pragmática de estabelecer mudanças endereçadas, nas quais são privilegiados os interesses de grandes conglomerados educacionais, vinculados a um panorama maior de mudanças internacionais neoliberais.

Ao estipular uma base curricular com aprendizagens consideradas essenciais, a BNCCEM e a Reforma do EM pressupõem um conjunto de saberes uniformizados e hegemônicos, visando o mercado de trabalho. Assim, no que se desenha a “[...] arquitetura curricular do documento aprovado, a epistemologia empregada privilegia a vertente da racionalidade instrumental, respondendo a uma

tradição claramente disciplinar” (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 19-20). A estratégia utilizada, então, é privilegiar saberes ditos universais, e excluir outros tipos de conhecimentos considerados menos importantes, principalmente os ligados às discussões para a diversidade. Alice Casimiro Lopes (2018) afirmou, nesse sentido, que não é possível a concepção dessa “[...] homogeneidade curricular, via BNCC ou qualquer outra organização centralizada do currículo, [mas] insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto” (p. 26).

A melhoria da educação seria, então, mensurada através de conteúdos únicos para todas/os as/os estudantes, com um currículo comum obrigatório. Como estratégia para se afirmar a melhoria da educação e promover a qualidade do Ensino Médio, foram definidas a Língua Portuguesa e a Matemática como componentes obrigatórios nos três anos, como estabeleceu a Lei da Reforma que alterou a LDB (BRASIL, 1996, Art. 35-A, § 3º), privilegiando um ensino pragmático e tecnicista. Para tanto, a ideia é promover

[...] a inclusão dos componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, e componentes flexíveis e variáveis de enriquecimento curricular que possibilitem, eletivamente, desenhos e itinerários formativos que atendam aos interesses e necessidade dos estudantes (BRASIL, 2018b, p. 469).

A centralidade em Língua portuguesa e Matemática, combinada com a flexibilização curricular e a possibilidade de escolha das/dos estudantes, intensificam a organização de um currículo pautado em competências e habilidades, reforçando uma concepção utilitarista de educação. Como proposto no trecho da BNCCEM acima, os currículos são provenientes de desenhos eletivos, por escolhas que seriam dadas pelos interesses das/dos educandas/os e das redes de ensino, excetuando-se a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse cenário, de um currículo pragmático, pautado em concepções de eficiência e utilitarismo, com centralidade no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, estudar e propor currículos fomentados por questões pautadas na diversidade, no enfrentamento ao racismo e à proposta de uma sociedade mais justa são questões mais difíceis.

Dentro desse contexto, os saberes ligados às Ciências Humanas são os mais atacados e questionados em todos os níveis da educação brasileira. Por exemplo, os currículos de História, Filosofia e Sociologia, foram agrupados na grande área denominada Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e os conteúdos desta área foram alocados em apenas seis competências. A justificativa seria que

Na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas do Ensino Médio, a definição de competências e habilidades, ao considerar essas categorias, pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade (BRASIL, 2018b, p. 550).

A proposta é organizar o ensino por arranjos curriculares pautados por informações generalistas. Com relação à estratégia de focar nas competências e habilidades, o documento da BNCCEM prescreve que

A definição das competências e habilidades para o Ensino Médio articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018b, p. 470).

Denota-se a intenção de propor um caráter processual para o ensino da Educação Básica, divulgando ainda que “[...] as competências e habilidades propostas permitem ampliar e aprofundar os conhecimentos já sistematizados, compreendendo-os em circunstâncias” (BRASIL, 2018b, p. 550).

Evidencia-se, assim, no documento da BNCCEM, a centralidade conferida à noção de competências, recuperando o “empoeirado discurso” presente nos textos de políticas curriculares do final da década de 1990, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s) e retoma ideias já há muito questionadas em pesquisas e discussões do campo educacional, como o caráter pragmático e a-histórico da abordagem em competências (SILVA, 2018). Nesse contexto, “[...] foi reforçada a lógica de uma aprendizagem com base em competências, com concepção curricular restritiva e fortemente articulada à avaliação de tipo padronizada e estandardizada” (DOURADO; OLIVEIRA, 2018, p. 40).

A ênfase dada à noção de competências e habilidades é justificada, no documento normativo da BNCC, pela necessidade de adequação da educação brasileira às avaliações internacionais e ao desenvolvimento de uma educação de qualidade, respaldados por essas classificações externas. Essa articulação entre currículo nacional e avaliações sistêmicas potencializa ainda mais o caráter nocivo das políticas educacionais vigentes, em sua tentativa de controle e regulação social, tal como já denunciado por Duarte, Reis, Correa e Sales (2020). Assim, o desenvolvimento de competências estaria correlacionado ao

[...] enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BRASIL, 2018a, p. 13).

Nesse sentido, havia a denúncia, no campo da educação, de a BNCC estar articulada com os processos de avaliação nacional (como o ENEM) e a discursividade da meritocracia, que tem por objetivo a privatização da educação pública. “Conferindo tal centralidade à avaliação, o currículo é submetido à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos/padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação de pessoas que supostamente *dominariam* ou não tais saberes”. (LOPES, 2018, p. 26, grifos da autora). Toda essa lógica marcada pela imposição de saberes universais, estipulada com a Base, interliga-se às necessidades do mercado e de grupos empresariais que passam a “dar o tom” das discussões curriculares no Brasil.

4 CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO E INTERVENÇÕES DE GRUPOS EMPRESARIAIS

No atual cenário educacional brasileiro, percebemos a estreita vinculação entre os interesses de grandes empresas e as reformas educacionais propostas nos últimos anos para o Ensino Médio. Redes internacionais e nacionais foram criadas para propor alterações nas esferas educacionais, que muitas vezes passam pela formação de currículos ou intervenção nas políticas públicas. Entre essas redes, podemos citar a Rede Atlas, que se intersecciona com o Todos pela Educação, cujas influências nas políticas educacionais demonstraram ser de ampla abrangência e ter propósitos liberais ligados à eliminação estatal das instâncias de regulação nas esferas econômicas e nas tensões políticas (MACEDO, 2018). Essas redes também operam em “[...] diferentes frentes políticas que vão da atuação mais direta em movimento de rua à formação de quadros para o parlamento, passando pelo financiamento de campanhas publicitárias visando à total desregulamentação da economia” (MACEDO, 2018, p. 8).

Os impactos desse tipo de intervenção e atuação reverberam nas esferas educacionais, tendo em vista as mudanças curriculares implementadas com a Reforma do Ensino médio e a implantação da Base Nacional Comum Curricular. As propostas para a educação, as políticas públicas educacionais e ditos alardeados por diversas entidades designam o Ensino Médio como ineficiente, fracassado, dispendioso e propagador de ideais imorais e/ou impróprios. Compreendendo a relevância destas ações, nos debruçamos sobre o efeito desses ditos e demandas para esse “novo ensino médio” a fim de analisarmos as mudanças curriculares e estruturais efetuadas nos últimos cinco anos.

A Todos pela Educação tem grande interesse na Reforma do Ensino Médio, sendo contundente

na defesa de sua necessidade, bem como da reestruturação curricular do Ensino Básico no Brasil. Essa reforma era, portanto, de interesse, não somente governamental, mas de grupos empresariais que se mostraram bastante proativos em seu suporte e execução, propondo elaboração de materiais pedagógicos, organização de formação continuada das/dos professoras/es e garantindo que sua lógica, calcada na eficácia, especialização, meritocracia e competitividades, esteja garantida (SILVA, 2019). Nesse sentido, “[...] é necessário também estar atento ao movimento empresarial da educação, ou seja, ao fatiamento entre as grandes empresas dos produtos que podem gerar essa reforma” (SILVA, 2019, p. 101).

Pesquisas vêm mostrando o aumento da ação de “reformadores empresariais” (FREITAS, 2012) e de organizações vinculadas aos interesses desses grupos na proposição de políticas curriculares no Brasil, sendo importante entender que “[...] essa política nacional de reforma curricular resultou de uma ação coordenada pelo setor empresarial, ainda que associado diretamente a agentes governamentais” (ADRIÃO; PERONI, 2018, p. 51). Constatando problemas no Ensino Médio e propondo soluções que, muitas vezes, não analisam as reais estruturas deficitárias do ensino no Brasil, como a falta de recursos, os baixos salários das/dos profissionais de educação e problemas macroestruturais sociais, “[...] fundações ligadas a bancos e a grandes empresas passam a ser articuladoras e integrantes de políticas governamentais que visam drenar recursos públicos, desmontando e desconstruindo o direito à educação” (LINARES; BEZERRA, 2019, p. 128). Nesse contexto, percebe-se o investimento, de médio prazo, desses setores empresariais na privatização da educação, possibilidade concreta que se inicia nas atuais políticas curriculares.

No site da Todos pela Educação existem informações detalhadas sobre todo o processo de estruturação da Base Nacional, a implantação da Reforma do Ensino Médio e de dados que justificariam as mudanças. O discurso de ineficiência e de inefetividade do EM para com os anseios da juventude é acionado pela organização como justificativa para a Reforma.

Se nós queremos Educação de qualidade para todos, o estudante tem motivos de sobra para querer o mesmo. Sobretudo o estudante do Ensino Médio. Afinal, enquanto o ato de estudar for encarado pela grande maioria como algo *maçante, obsoleto* e muitas vezes descolado de seus interesses e projetos de vida, será impossível garantir um aprendizado adequado. É preciso repensarmos urgentemente as práticas pedagógicas e a proposta de escola para essa etapa. Do contrário, o estudante vai faltar, evadir e/ou abandonar. E pouco vai aprender (TODOS PELA EDUCAÇÃO, grifo nosso).

A organização defende um ensino que privilegie a flexibilidade, o estímulo às competências demandadas pelo mercado de trabalho e a estreita vinculação entre educação e mercado, divulgando que o Ensino Médio atual é “maçante, obsoleto” e que não atende aos interesses da juventude. A qualidade da educação, nesse cenário, é defendida como intrinsecamente ligada à mudança curricular proposta pela Reforma do EM. Nesse contexto, a BNCC é acionada como forma de efetivar as mudanças curriculares do EM e de propor um ensino que proporcione o desenvolvimento de outras habilidades, “além dos conteúdos tradicionais”, correlacionando, genericamente, esses conhecimentos com as demandas atuais:

Implementar a Base Nacional Comum Curricular coloca a Educação do Brasil em sintonia com os desafios do século 21. E isso não só dentro da escola, mas também fora dela. Isso porque a Base vai além dos conteúdos mais tradicionais e também tem por objetivo desenvolver habilidades como autocontrole, estabilidade emocional e abertura para novas experiências essenciais para formar cidadãos plenos e felizes. *Por isso e muito mais, fazer a BNCC sair do papel é formar uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. É formar para uma nova vida* (TODOS PELA EDUCAÇÃO, grifos do original).

Desta forma, os conteúdos tradicionais do Ensino Médio, organizados em matérias como Sociologia, Filosofia, História, Biologia, entre outras, não são considerados necessários em uma realidade em que a educação tem uma finalidade pragmática de atender às necessidades de mão de

obra da esfera econômica, que demanda cada vez mais especialização e menos um ensino plural. Esse tipo de ensino insere-se em uma lógica de mercado e tecnicista. Além dessas questões, a proposição do currículo único é defendida, de forma vaga e rasa, como uma forma de promover nas/nos estudantes habilidades subjetivas como “autocontrole”, “estabilidade emocional” e até mesmo felicidade.

Defendem a BNCC como uma forma de proporcionar uma “sociedade mais justa, democrática e inclusiva”. Em outro trecho, retirado do portal da entidade Todos pela Educação, demandam a efetivação da BNCC, como garantia de qualidade da educação e de organização curricular em âmbito federal:

Em um país com mais de 5 mil redes de ensino e mais de 48 milhões de estudantes, é fundamental definir o que todo aluno tem direito a aprender. Apenas definindo isso será possível tornar viável uma estratégia que garanta Educação de qualidade a todos no Brasil, do contrário não há como as diferentes políticas federais, estaduais e municipais pela Educação terem coerência umas com as outras e caminharem juntas na mesma direção. A BNCC é uma conquista da sociedade e não podemos deixá-la só no papel: precisamos implementá-la para realmente impulsionar a Educação em escala nacional (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

Divulgam que a qualidade do ensino passa diretamente por mudanças curriculares. Nenhuma escolha curricular é neutra ou desinteressada, constitui-se, sim, como uma operação de poder (SILVA, 2011). Desta forma, ao demandar a qualidade da educação por vias de alterações do currículo, a organização Todos pela Educação, privilegia uma visão de mundo, tecnicista, na qual a educação é uma engrenagem das relações capitalistas. Utilizando argumentos favoráveis para se efetivar a Reforma do Ensino Médio, a tratam-na como imperativa para o desenvolvimento da qualidade do ensino no Brasil.

Dentro da perspectiva de ligação com os interesses e demandas globais, associam o desempenho atual do Ensino Médio brasileiro com o de outros países sem atentar para as especificidades do ensino no Brasil e nossas múltiplas características socioculturais. Para a organização, “[...] no Ensino Médio, os jovens passam 5 horas em média na escola, muito inferior às 6 - 7 horas/dia de países com sistemas de alto desempenho educacional” (TODOS PELA EDUCAÇÃO). Para concretizar a Reforma e cumprir as exigências de flexibilidade e qualidade da educação a organização defende que:

A Base [...] deve definir o que cada jovem brasileiro tem direito a aprender em todo o Brasil, e no caso do Ensino Médio, será instrumental para concretizar uma proposta de diversificação curricular aderente às mais diversas realidades brasileiras. Essa Base é crucial para orientar um ensino de qualidade (e interessante) para todos e para viabilizar a introdução de uma grande inovação, portanto sua discussão tem que ser criteriosa e com alto rigor técnico (TODOS PELA EDUCAÇÃO).

Mais uma vez, a associação entre ensino de qualidade e a implementação da BNCC é defendida. Propõem que a Base é a forma de proporcionar um ensino de qualidade nas redes de Ensino Médio. Assim, os discursos de ineficiência e desastre legitimam, na visão das/dos apoiadoras/es de uma Base Nacional Comum Curricular e da Reforma do Ensino Médio, as mudanças que se fizeram no decorrer dos últimos anos, muitas delas sob influência de conglomerados econômicos com interesses nas mudanças. Nesse contexto, o sentido da qualidade na educação vem sendo apropriado por uma lógica mercadológica no processo de configuração, reformas e proposição dos currículos dos sistemas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o Ensino Médio é uma etapa do ensino permeada por disputas e por resistências no que se refere à definição e garantia de sua qualidade. Percebemos, a partir das análises dos documentos da Base e do site da organização Todos pela Educação, que o discurso de ineficiência do Ensino Médio é uma estratégia de poder que visa desqualificar o ensino público no Brasil. Como solução, demanda-se a Reforma do Ensino Médio e, articuladamente, institui-se um currículo nacional

obrigatório, a BNCC, visando desenvolver um conjunto de competências e habilidades predeterminadas que supostamente seriam necessárias ao exercício da vida profissional e que atenderiam aos anseios do capital. A justificativa apresentada pelas instâncias governamentais é a de que, com essas políticas, promoveríamos um ensino igualitário, universalizado e homogeneizado, defendendo-se um currículo comum. Entretanto,

[...] quando são colocados projetos curriculares como forma de proporcionar a igualdade de oportunidades em busca da redução das desigualdades, somos colocados diante de uma proposta ilusória que não consegue se aprofundar no cerne do problema, qual seja, a incapacidade de nosso sistema socioeconômico proporcionar a igualdade (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 76).

O currículo nacional é concebido como se todas as estudantes e todos os estudantes fossem iguais, como se todos os saberes necessários em um país continental e tão diverso fossem os mesmos. O mais grave nos parece é a concepção de que um currículo homogêneo para todo o território federal por si só seja a solução para os problemas educacionais encontrados nos mais diversos recôncavos do país, sem enfrentar as questões estruturais.

Assim, mais uma vez denunciemos a estreita ligação entre as mudanças no EM e o cenário econômico e empresarial. Essas mudanças apontam para o direcionamento baseado nas necessidades deste setor, ou seja, uma formação escolar ligada aos interesses do mercado de trabalho, para o qual são necessários saberes básicos e pragmáticos, leitura e matemática elementar. Divulgar o Ensino Médio como ineficiente é um importante mecanismo de poder para atender aos anseios e demandas financeiras dos setores empresariais que atrelaram suas ações às mudanças nessa etapa da Educação Básica no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. A Formação das Novas Gerações como Campo para os Negócios? In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018. Capítulo VII, p. 49-54.
- AGUIAR, Márcia Ângela. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas.** (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018. Capítulo I, p. 8-22.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022. 600p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022. 154p.
- BRASIL. CNE - Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 149, n. 22 30, p. 20-21, 31 jan. 2012.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-7, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 20 jul. 2018.
- BRASIL. Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do art. 40 e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 146, n. 206, p. 1. 28 out. 2009. Disponível

em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12061&ano=2009&ato=c67gXSE1EeVpWta98>. Acesso em: 12 jul. 2019.

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 [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 144, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 28 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 136, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 28 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. Brasília: MEC, [2018?]. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 16 abr. 2020. [não paginado].

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo ensino médio: quem conhece aprova?” **Aprova?** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, [S.l.], p. 604-622, jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura**: Revista de Educação e Letras. v. 22 n. 50, abr./jun. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CORTI, Ana Paula de Oliveira; CORROCHANO, Maria Carla; SILVA, José Alves da. Ocupar e resistir: A insurreição das estudantes paulistas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 137, p. 1159-1176, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000401159&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação e crise: desafios para o Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, pág. 1089-1098, dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302010000400002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 01 mar. 2021.

CURY, Carlos Alberto Jamil; REIS; Magalli; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018. Capítulo V, p. 38-43.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli; REIS, Juliana Batista dos; CORREA, Licínia Maria; SALES, Shirlei Rezende. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 5 mar. 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 23ª. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FRACCARO, Glaucia; RAMOS, Ana Flávia Cernic. O golpe de 2016 na vida das mulheres. In: MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz. **Historiadores pela democracia**: O golpe de 2016: A força do passado. São Paulo: Alameda, 2016. Capítulo X, p. 251-256.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr-jun., Campinas, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 05 mar. 2021

KUENZER, Acacia Z. **Ensino Médio e Profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acacia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p. 331-354, abr.-jun., 2017.

LEÃO, Geraldo. O QUE OS JOVENS PODEM ESPERAR DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO?. **Educ. ver.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100126&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 out. 2018.

LINARES, Alexandre; BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. In: CÁSSIO, Fernando. (Org.) **Educação contra a barbárie**: Por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 127-134.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela; DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018. Capítulo II, p. 23-27.

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

MACEDO, Elizabeth. REPOLITIZAR O SOCIAL E TOMAR DE VOLTA A LIBERDADE. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100302&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 4 abr. 2021.

OLIVEIRA, Eliana et al. Análise de Conteúdo e Pesquisa na Área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067002.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2020.

OLIVEIRA, Jane Cordeiro. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, Passo Fundo, p. 390-405, jul./dez. 2016 Disponível em: www.upf.br/seer/index.php/rep. Acesso em: 22 set. 2019.

SILVA, Francely Priscila. **A reforma do Ensino Médio no governo Michel Temer (2016 – 2018)**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educ. ver.**, Belo Horizonte, v. 34, out. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100301&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 nov. 2018.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Portal. Disponível em: todospelaeducacao.org.br. Acesso em: 28 abr. 2020. [não paginado].



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