



Notas críticas acerca da Reforma do Ensino Médio: por um outro modo de pensar currículo

Notas críticas sobre la Reforma de La Educación Secundaria: por una forma diferente de pensar el currículo

William de Goes Ribeiro
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói-Brasil
Ronnielle de Azevedo-Lopes
Instituto Federal do Pará (IFPA)
Marabá-Brasil
Janiara de Lima Medeiros
Universidade Federal Fluminense (UFF)
Niterói-Brasil
Íris Aniceto Barros
Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Rio de Janeiro-Brasil

Resumo

O objetivo deste texto é destacar notas críticas elaboradas pela via pós-estruturalista a respeito do Novo Ensino Médio. Tomando como base referências curriculares e pesquisadores afinados à leitura ontológica pós-fundacional, ressaltamos a potência de pensar o currículo enquanto política cultural. Questões como cultura, diferença e alteridade nos são caras e com elas observamos os sentidos de currículo e de formação articulados pela via da política mobilizada pela Base Nacional Curricular Comum. Conforme leituras do campo, visamos mais ampliar os sentidos obstaculizados do que reforçar a defesa de idealismos e/ou de projeções sedimentadas de currículo. Entendemos que a crítica se dá de outro modo, assim como a nossa maneira de fazer política.

Palavras-chave: Currículo; Reforço do Ensino Médio; Diferença.

Resumen

El objetivo de este texto es destacar notas críticas elaboradas desde la vía postestructuralista respecto de la Nueva Educación Secundaria. Tomando como base referentes curriculares y investigadores en sintonía con la lectura ontológica postfundacional, destacamos la potencia de pensar el currículo como una política cultural. Cuestiones como la cultura, la diferencia y la alteridad nos son cercanas y con ellas observamos los sentidos del currículo y de la formación articulados a través de la política movilizada por la Base Curricular Nacional Común. A partir de las lecturas de campo, buscamos ampliar los significados obstruidos más que reforzar la defensa de idealismos y/o proyecciones curriculares sedimentadas. Entendemos que la crítica se da de otra manera, como también nuestra manera de hacer política.

Palabras clave: Currículo; Refuerzo de Secundaria; Diferencia.

Introdução

Que políticas curriculares estão imbricadas em práticas de cunho neoliberal não é novidade alguma no campo educacional no Brasil. Por meio do neoliberalismo, o qual entendemos como uma forma de racionalidade (Brown, 2019; Dardot e Laval, 2016; Macedo, 2022) - e das avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, sentidos de currículo e de formação docente são produzidos e os discursos impulsionados, mobilizados como palavras, imagens e efeitos imbricados. No entanto, a despeito de tal poder exercido, a literatura curricular têm apontado a relevância da atuação dos professores e da construção do currículo na escola (Lopes; Macedo, 2011).

Nesse sentido, a racionalidade alimenta políticas que, em parte, nos produzem e nos regulam, incluindo práticas e fantasmas, desejos e imaginários mobilizados por empresários, fundações e organismos multilaterais, elementos articulados via contexto de influência (Ball, 1994, 2014; Bowe; Ball; Gold, 1992). Porém, os efeitos também dependem da reiteração e de processos complexos de negociação que são sempre ambivalentes.

Assim, buscamos neste texto uma leitura do “Novo Ensino Médio” (NEM), destacando pontos críticos da referida política. Sem a pretensão de dar a última palavra, esta proposta traça como escopo elencar percepções e leituras para contribuir com o dossiê temático, assim como colocar em destaque as políticas curriculares, conforme suas condições contingentes e precárias (Laclau; Mouffe, 2015; Ribeiro; Mendonça, 2023).

Considerando o explicitado, ressaltamos o pressuposto comum de currículo enquanto uma política cultural, desviando-nos de abordagens prescritivas e essencialistas. Assim, este texto busca na primeira seção o argumento da condição imbricada do NEM com o processo de construção da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tratando-se seguramente de um de seus desdobramentos. A seguir, arrolamos alguns elementos problemáticos da legislação. Posteriormente, traçamos apontamentos a respeito dos sentidos e disputas em torno da “Reforma”. Por fim, realçamos um elemento que temos discutido nos últimos anos, quer dizer, pensar currículo e política de outro modo.

Base Nacional Curricular Comum e Novo Ensino Médio

Macedo (2022) destaca o processo arbitrário e autoritário da construção da BNCC, além do rastro que deixa em aberto o NEM, o qual articula a BNCC do Ensino Médio às alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A pesquisadora lembra a portaria

de 2018 (governo Bolsonaro), a qual institui a organização por eixos estruturantes. Apesar do caráter menos prescritivo e do teor genérico, (mais aberto às decisões e atuação nas escolas), o documento apresenta competências e habilidades mantidas em um discurso de captura da juventude em uma perspectiva neoliberal na qual se preconiza “o sucesso individual”. Porém, não em termos da antiga promessa de empregabilidade. O sucesso está voltado à felicidade e ao otimismo, atrelada a valores de resiliência, tolerância e outros correlatos.

Em tal abordagem, a ideia de “projeto de vida” (PV) se configura como um dos destaques estruturantes, amparada pelo empreendedorismo, forçando a via para o que o mercado e os adeptos vêm buscando cultivar. Ainda que nomeado para “todos”, é para a população vulnerável que a política pública aponta, o que tais opções fazem é acirrar a desigualdade (Macedo, 2022). A autora chama a atenção para a importância da crítica, ainda mais em um contexto em que se busca sustentar o poder da racionalidade neoliberal conservadora, pondo demandas da diferença assombradas pela homogeneidade suposta.

A Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) torna favorável a política voltada para construção e aprovação tanto da Reforma do Ensino Médio (REM) quanto da BNCC. Pois, embora o PNE não apresente diretamente a construção da REM, ele se articula como demanda para as mudanças que foram construídas posteriormente. Uma vez que, antes mesmo de uma articulação hegemônica se estabilizar como discurso de poder, é necessário um processo de reivindicação que movimente diferentes agentes em uma cadeia de equivalência, tornando-o um discurso privilegiado, hegemônico (Laclau; Mouffe, 2015).

Assim, não pressupomos que o movimento político seja produzido de maneira unilateral por um grupo de especialistas. De forma diversa, entendemos que há articulações produzindo demandas que, por vezes, são hegemônicas. Logo, o processo não ocorre linear ou cronologicamente. De antemão, a trajetória destes movimentos institucionais se estabelece politicamente, visto que entendemos a política (Mouffe, 2015) como um conjunto de disputas que buscam hegemônizar uma ordem imersa em um terreno conflituoso.

O contexto conflituoso não se restringe apenas aos movimentos antagônicos à BNCC e à REM, ele se estabelece entre aqueles que também se articulam a favor. Haja vista que, por mais que uma demanda tenha sido hegemônizada, não se trata de um resultado de decisões tomadas por um bloco coeso. Houve diversas disputas antagônicas, equivalências e lutas por significação para que tais políticas curriculares fossem hegemônizadas.

Mesmo com a homologação, o conflito não é superado. Apesar do consenso, o processo se dá no terreno político porque “[...] sobre o caos, sobre o instável, a estabilidade só se faz necessária, porque não é natural. A política é o que opera para tentar produzir essa estabilidade” (Lopes, 2013, p.20). Deste modo, utilizamos o recurso das datas não como projeção de estabilidade, mas para exemplificar articulações, lutas políticas e hegemonia, tudo o que se propõe a ser o movimento natural da atualização destas políticas educacionais, mas que só é estabelecido na negociação.

Dentre as determinações do PNE, a BNCC é citada como estratégia para as metas 02, 03, 07 e 15. Já o NEM, o PNE construiu discursos que podem ser interpretados como condições de emergências que operam a favor, incluindo os “itinerários formativos”, como em uma estratégia da meta 03:

3.1 institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados [...] (PNE, 2014, p. 53).

Assim, se evidencia que o NEM se desdobra de articulações realizadas na elaboração da BNCC, de maneira imbricada, e, concomitantemente, mais aligeirada. Em 2015, a portaria 592 (Brasil, 2015) institui a comissão de especialistas para a BNCC, no mesmo ano é publicada a primeira versão. Logo após, em 2016, a REM ganha protagonismo com a portaria 790, de 27 de julho (Brasil, 2017) que estabelece o Comitê Gestor para acompanhar a discussão da segunda versão da Base e dentre as competências do comitê gestor está a então REM.

Art. 5º Compete ao Comitê Gestor:[...]

II - convidar especialistas para discutirem temas específicos da proposta em discussão da BNCC e sugerir alternativas para a reforma do Ensino Médio;

III - propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração da versão final e implementação da BNCC e de reforma do Ensino Médio (MEC, 2016, p. 1).

Dois meses após a aprovação de tal comitê, o Governo Federal envia ao Congresso Nacional a Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Brasil, 2016), que propõe mudanças estruturais no Ensino Médio, incluindo a flexibilização do currículo e a criação de itinerários formativos. A “Medida Provisória Nº 746, De 22 de Setembro De 2016 - Exposição de Motivos” apresenta 25 argumentos no intuito de manifestar a necessária urgência, dentre os quais:

5. Apesar de tantas mudanças ocorridas ao longo dos anos, o ensino médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter esta realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional.

[...]

9. Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 - uma redução de 8% (Brasil, 2016, s./p.).

Em desacordo, ponderamos que o movimento produz velhas propostas à espera de novos resultados. Não há ineditismo na premissa (a escola não promove bons desempenhos), e a “comprovação” de tal afirmação se revela pelos números das avaliações censitárias. Deste modo, a solução para tal conclusão seria uma nova proposta curricular.

O discurso em torno da reforma educacional, ou da “implementação” de um novo currículo, promete: oportunidade para viabilizar a melhoria dos desempenhos acadêmicos e otimização da aprendizagem. Entretanto, o movimento da BNCC que repercute no NEM reitera uma tradição que apresenta-se sob a aparência de uma proposta inovadora. Já nos anos de 1949, Ralph Tyler propunha estratégias de uma implementação eficiente do currículo para melhores resultados nas avaliações de desempenho (Lopes; Macedo, 2011), o autor defendia que padrões curriculares rigorosos e avaliações podiam ser utilizados como estratégias para melhoria na qualidade de ensino.

Ainda assim, não nos antagonizamos ao NEM por compreendê-lo tão somente como uma tradição que não produz respostas diferentes para problemas há décadas reiterados. Mas pelo próprio movimento político, pela forma como o documento foi/está se construindo, com pouco espaço para dissonância dos diferentes atores da educação, haja vista sua produção aligeirada e sem amplo debate público (Macedo, 2022).

Após a publicação da referida MP, diferentes instituições se declararam contrárias: União Nacional dos Estudantes (UNE, 2016), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE 2016), Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2021), Fórum Nacional de Educação (FNE, 2016), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED, 2016), entre outras. Destaca-se: a forma autoritária e antidemocrática de como a política foi instituída, sem respeito à representação da sociedade civil e ao próprio debate público; a desvalorização da docência com o “notório saber”; a falta de estrutura e de corpo docente para o oferecimento dos itinerários formativos; o empobrecimento da etapa do Ensino Médio ao retirar as disciplinas de artes, educação física, sociologia e filosofia, entre outros apontamentos.

Além das declarações oficiais das instituições, houve diferentes movimentos nacionais que reuniram professores, pesquisadores e estudantes em protesto contra as modificações impostas pela normativa.

Os estudantes se mobilizaram por meio de ocupações das escolas reivindicando que fossem ouvidos nesse processo; pesquisadores publicaram estudos sobre o esvaziamento de áreas de conhecimento que a proposição ocasionava, dentre outras questões; sindicatos e associações se manifestaram através de notas públicas sobre o conteúdo da proposta. Desde então, em uníssono, manifestava-se a preocupação com a desintegração e redução da Educação Básica, em afronta às políticas educacionais e curriculares até então pactuadas (ANPED, 2023, p.3).

Ainda assim, entre setembro de 2016 e fevereiro de 2017 a Medida Provisória nº 746/2016 é convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), que altera a LDB (Lei 9.394/1996) e estabelece as diretrizes da REM. Neste mesmo ano a Base é promulgada, contendo apenas as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Em 2018, o Ensino Médio é incluído. Conforme descrito na proposta curricular, a BNCC do EM se estrutura em continuidade às demais etapas, orientada pelas competências (Brasil, 2018), pelas habilidades e pelo ensino integral. Contudo, embora centre-se em competências, o documento propõe uma mudança em relação aos demais segmentos: os itinerários formativos.

O que se torna o estandarte do combate à crítica dos opositores da BNCC a respeito da enrijecida estrutura curricular. Se considerarmos que a Base se apresenta como documento normativo que, supostamente, define aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018), os itinerários possibilitariam maior autonomia às instituições.

Em linhas gerais, o currículo passou a ser constituído por duas partes: uma geral, para todos, a BNCC, e outra composta por itinerários à escolha dos estudantes, dentre os oferecidos pelas escolas. Além disso, também houve a redução do tempo destinado à parte comum em relação ao praticado até então. Assim, o texto da BNCC do Ensino Médio incorporou os itinerários formativos do NEM, mas a falta de clareza nos itinerários e a ausência de condições efetivas para sua implantação têm trazido problemas reportados em muitas redes de ensino (Macedo, 2022, p.4).

Conforme a citação, o aspecto que poderia gerar maior autonomia às escolas aprofunda ainda mais as desigualdades, pela falta de compromisso político com a viabilidade dos itinerários. Assim como, pela fragilidade do documento em não garantir a necessidade de formação específica aos professores que devem oferecer tal disciplina. De acordo com o relatório da ANPED, a depender da região do Brasil, a precariedade quanto à oferta das disciplinas pode ser ainda mais agravada.

De dois estados nordestinos que apresentam mais de 50% de seus municípios com uma única escola e destes, no caso da Paraíba, 46 escolas com no máximo 10 professores, o que inviabiliza à instituição oferecer os itinerários e eletivas propostas pela reforma. É importante lembrar que estamos tratando de um Ensino Médio, de maneira geral, que já apresenta indicadores graves de distorção idade-série, estado-região, gênero-raça-classe, insuficiente quantitativo de professores para atender às demandas dos itinerários. Conforme verificou-se também em outras reformas, a política tende a ser converter em precarização do trabalho docente (ANPED, 2023, p. 19).

Esses movimentos escancaram que a luta política não se encerra com a homologação do documento. Da mesma forma, que “os resultados ínfimos” (Brasil, 2016) nas avaliações de desempenhos não são abolidos com as reformas curriculares. O movimento das reformas é a simplificação de toda complexidade imposta pela educação, a considerar a própria leitura das avaliações como neutras e fora do escopo da interpretação.

Os discursos essencialistas e racionalistas presentes nas políticas curriculares tentam se legitimar a partir de números. Popkewitz (2013) questiona o prestígio dado aos métodos quantitativos no mundo moderno, tornando-os atrativos até para as ciências humanas. A crença na objetividade numérica é devido ao seu discurso de imparcialidade e por, aparentemente, seguir regras que projetam justiça, ou seja, os números estão livres de julgamento e subjetividade. Os discursos morais e políticos usam os números como um clamor à objetividade, no entanto, qualquer “domínio de conhecimento quantificado é artificial”, pois uniformiza as diferentes características (Popkewitz, 2013, p. 20).

A celebração dos números de maneira descontextualizada para comprovação de uma urgente reforma não atravessa necessários questionamentos, como: as condições estruturais das escolas, a viabilidade do acesso ao transporte público para o traslado do estudante até a escola ou mesmo a tão reiterada melhoria nas condições de trabalho para os professores.

[...] Pesquisadores do campo do currículo há tempos alertavam sobre reformas que vinculam reestruturação curricular, materiais didáticos e testes externos e internos padronizados sem considerar as necessidades das instituições de ensino a partir dos sujeitos que a compõem: estudantes, docentes, servidores e suas respectivas comunidades (ANPED, 2023, p. 19).

Embora a homologação da REM tenha sido anterior à última versão da Base, entendemos que o movimento da BNCC mobiliza esta reforma até mesmo em seu modo de operar. Ambos os movimentos se promovem pela oferta dos mesmos direitos de aprendizagem a todos os alunos sem, no entanto, alterar o direito à infraestrutura, à formação de professores e até mesmo à oferta de recursos financeiros com maior equidade.

Alguns destaques da Legislação

Com a promulgação da LDB, nº 9.394/1996, nacionalizou-se a educação básica de forma oficial. A educação básica, de caráter obrigatório, é composta por três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O Ensino Médio suscitou uma política pública específica. Como consequência, nasce a Lei nº 13.415/2017, cuja REM ficou estabelecida através de 22 artigos. No caso, cabe ao presente trabalho desenvolver uma reflexão dos artigos de cunho curricular, sem deixar de observar e realçar o texto de uma maneira mais ampla.

O Art. 1º da REM estabelece a organização da carga horária ampliada, alterando o Artigo 24 da LDBEN. Antes da REM as escolas brasileiras atendiam ao regime de carga horária de 800 horas anuais (4 horas diárias). Através do § 1º do Art.24, aprovado na nova Lei, o ensino em tempo integral passa a ser implantado gradualmente a partir de 1.000 horas anuais, até atingir às 1.400 horas. A discussão no PNE (2014) aponta para a necessidade de se pensar e de se pôr em prática investimentos estruturais que dizem respeito à capacitação docente e às condições de trabalho e de estudo do professor, bem como à infraestrutura, propostas à ampliação da carga horária de 7 horas diárias.

Sobre a organização do tempo escolar, nota-se que esta não é a única forma possível. Na REM, não está especificado em quanto tempo a carga horária deverá ser superior a 1800 horas. O parágrafo 5º do Artigo 3 apenas define que a carga horária não pode ser superior a 1800 horas do total da carga horária do EM. Comparando-se ao que se preconizava no Art. 24 da LDB 9394/1996, havia 2.400 horas no total para o EM que correspondiam a 800 horas anuais. Agora, prevalece o interesse em aumentar esse tempo para 1.400 horas anuais. Nessa direção, num período de até cinco anos, todas as escolas devem ao menos 1.000 horas anuais, não estando claro, no entanto, como e por quanto tempo esse acréscimo de carga horária deverá se consolidar. Ficam, portanto, inevidentes as intenções administrativas.

O Art. 2º da REM altera o Artigo 26 da LDB, que trata dos currículos, especificamente nos parágrafos 2º, 5º, 7º e 10º. Parece relevante a compreensão de que o processo político e pedagógico em torno da BNCC, demonstra-se precariamente organizado, demanda, como toda a política, interpretação e tradução (Lopes e Macedo, 2011; Ribeiro e Mendonça, 2023). Outra observação é que, apesar de caber ao Estado a manutenção dos princípios do EM, a sua organização está nitidamente influenciada por empresários da educação e pela rede público-privada (Ribeiro e Azevedo-Lopes, 2017). Observa-se o caráter político implícito nas decisões, especialmente em conteúdos expressos em artigos como o 26 da LDB, § 2º e § 5º.

O Art. 3º da REM refere-se ao Art. 35-A da LDB, através do qual são definidos direitos e objetivos para o nível de ensino em questão em quatro áreas do conhecimento. Essas áreas concentram todos os saberes definidos como necessários ao jovem no seu preparo para o mundo do trabalho, nomeado neste Art. 35 da LDBEN como “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos [...]” (Brasil, 1996).

Já no Art. 4º corresponde ao Art. 36 da LDBEN, no qual estabeleceu-se a composição do novo EM, além da BNCC, uma das mudanças significativas na Reforma é a que dá ao aluno a possibilidade de escolha por itinerários formativos. Destacamos o parágrafo 1º do Art. 4º – correspondente ao Art. 36 da LDBEN – afirma que “A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com *critérios estabelecidos em cada sistema de ensino*” (Brasil, 2017, grifos nossos).

O Art. 5º da REM acrescentou o § 3º ao Art. 44 da LDBEN, que em seu inciso II aborda a abrangência dos cursos de graduação e da classificação em processo seletivo tratado na nova Lei. Através do § 3º, o processo seletivo classificatório à graduação considerará as competências e as habilidades definidas na BNCC. E neste caso, outra intrigante provocação é quanto ao EM, que tem classificado jovens ao ensino superior público e privado do país.

O Art. 6º da Lei corrobora a afirmação acima. Ele passou a vigorar ao acrescentar o inciso IV ao Art. 61 da LDB, que identifica que são considerados profissionais da educação escolar básica os que nela estando em efetivo exercício obtiveram formação em cursos reconhecidos. Nota-se que o conceito implícito de profissionais de notório saber com reconhecimento para lecionarem no EM, nos diversos conteúdos estabelecidos pela BNCC desse grau de ensino, diz respeito ao fato de que esses profissionais estão aptos à função desde que seja comprovada a formação ou a experiência profissional.

Os artigos 11º e 12º determinam prazos para que os sistemas de ensino estabeleçam cronogramas de implementação da REM. Este cronograma parece estar associado também às questões de ordem financeira. Aspectos de investimentos financeiros estabelecidos na Lei encontram-se no Art. 9º, que se refere ao caput do Art. 10 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que incluiu, através do inciso XVII, a formação técnica e profissional.

Os artigos do 13º ao 20º também abordam a ordem financeira. O Art. 13º institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. No Art. 14º ficam estabelecidos os casos em que são obrigatórias as transferências de recursos da

União aos Estados e ao Distrito Federal. Também os artigos 15º, 16º, 17º, 18º, 19º e 20º tratam do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), no que se refere aos recursos, à prestação de contas dos Estados e do Distrito Federal, ao controle da aplicação dos recursos ao FNDE e aos orçamentos do FNDE e do Ministério da Educação, respectivamente.

Sobre a promessa da escolha, o caso nos fez lembrar o discurso de Cerimônia de Lançamento do NEMⁱ, no Palácio do Planalto em 2016ⁱⁱ, quando o então Presidente Michel Temer apontou, sem se dar conta, um dos problemas desta reforma:

No meu tempo de interior no estado de São Paulo havia no colégio, no Ensino Médio o curso Científico e o curso Clássico. Quem ia para ciências humanas fazia o curso Clássico, quem ia para ciências exatas, ia para o Científico. E eu confesso que *lá na minha cidade, cidade pequena, a minha inclinação toda sempre foi pelas ciências humanas. E eu me recordo que não havendo o curso Clássico, eu ingressei do primeiro no Científico, mas logo no final do ano, aquele tempo tinha segunda época, eu fiquei para a segunda época em física e em química. E daí, eu percebi que eu tinha que ir para o curso Clássico e daí, vim para São Paulo para fazer o Clássico.* [...]

Nossa Constituição, no artigo 205, define as competências, em matéria de educação: ‘Educação é dever do Estado, dever de todos, da família, com a colaboração da sociedade’. [...] ela (a educação) deve servir, sem dúvida alguma, ao pleno desenvolvimento da pessoa humana, o que requer darmos aos jovens opções curriculares e não imposições curriculares. Ela deve servir ao preparo para o exercício da cidadania, o que nos impõe, por exemplo, combater a evasão escolar que assola o Ensino Médio. Ela deve, também, servir à qualificação para o trabalho, o que recomenda à escola disponibilizar uma opção de formação técnica e profissionalizante (Temer, 2016, s/p, grifos nossos).

A experiência do ex-presidente não será tão diferente da que temos hoje com o NEM. As mudanças se referem aos vocábulos e aos protagonistas: quando jovem, Temer teve que escolher o que hoje chamamos de itinerários formativos. No entanto, teve a oportunidade de migrar para São Paulo para cursar o que de fato ele queria, visto que contava com condições econômicas favoráveis. Todavia, esta realidade, em geral, não é a mesma vivida por muitos jovens que irão se deparar com a falta de opção de itinerário formativo na escola pública da sua cidade. A falta de opção em muitos casos significará contrariedade aos estudantes e seus estudos não trarão conteúdos passíveis de aplicação no trabalho. O discurso enfatiza que as competências em educação são deveres de todos, em colaboração com a sociedade. Sutil ou irônica, fica evidente que a solidariedade com que Temer evidencia seu apoio à iniciativa privada também se concretiza na REM através da oferta de educação à distância por “instituições de notório reconhecimento”.

Temer (2016, s/p, grifos nossos) complementa e encerra seu discurso:

Estou, portanto, seguro, certo, certíssimo, que com as medidas anunciadas hoje, fruto de um belíssimo trabalho feito pelo *Ministério da Educação, com o ministro e todos os técnicos se dedicaram a esta matéria*, criando mais oportunidades para

nossos jovens, constroem também as bases de um crescimento econômico sustentável.

O discurso representa provocação e oportunidade de se desenvolver pesquisas na perspectiva de realizar o mapa a respeito das motivações envolvidas na REM, por meio da análise das suas articulações. As primeiras análises levam à suspeita de que existam interesses em privilegiar a iniciativa privada nacional.

Na referida lei, além de restringir conhecimento a determinadas camadas sociais agrupadas em localizações distintas do território nacional, avalia-se a tendência de que o resultado da formação escolar como se apresenta visa apenas à formação de profissionais para serem utilizados para a reprodução do trabalho e conhecimento elencado. Esse conhecimento proposto no EM desperta a preocupação quanto a sua funcionalidade de reproduzir mais trabalho produtivo, à medida que formará trabalhadores cada vez mais úteis ao mercado de trabalho.

A questão é a de se dar evidência sobre quantos itinerários, efetivamente, a escola possui para oferecer. Enquanto a MP 746/2016 tratava da obrigatoriedade de as escolas oferecerem pelo menos dois itinerários, esse dispositivo desapareceu no texto final da Lei atual. Não está mais estabelecido o mínimo de itinerários para oferta em cada escola.

Outro ponto é quanto ao “poder decisor”. As ofertas dos itinerários por escola serão decididas pela Secretaria Estadual. Ora, se a Lei não está estabelecendo a quantidade mínima de itinerários, se a escolha de oferta é prerrogativa da Secretaria Estadual, se há a possibilidade de as escolas ofertarem apenas um itinerário e se esse itinerário é selecionado pelo órgão público, nota-se que na prática não há garantia de possibilidade de escolha. Considerando-se que essa única escola só pode oferecer um itinerário, o aluno não tem escolhas: terá que cursar a ênfase do saber oferecido e ingressar no mundo do trabalho sem possibilidade de escolha. Trata-se então de uma ilusão, implicando investimento financeiro da família, além de condições de seguir para estudar aquilo que se enquadra na sua escolha profissional.

A REM reforça a perspectiva de dualidade estrutural: é propedêutica porque busca oferecer uma preparação geral básica a fim de possibilitar o estudo especializado. Ao preocupar-se com uma educação geral que alicerce a especialização superior, essa educação tende a preparar o jovem para uma formação mais específica. As instituições privadas

continuarão atendendo à demanda de jovens que necessitam de aprovação nos vestibulares para ingressarem no Ensino Superior, no qual poderão escolher as suas profissões e, a partir dessa escolha, se especializarem.

A “novidade” da Reforma do Ensino Médio, continuidade das políticas neoliberais

O chamado NEM não consubstancializa novidade, todavia, continuidade de políticas educacionais neoliberais dos últimos anos no país. Cabe recordar que, nos ventos que configurariam a centralização curricular da BNCC, em 16 de fevereiro de 2017, entrava em vigor a Lei no 13.415 que alterava a LDB de 1996, instituíva “a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral” e articulava o projeto “de reformar a organização curricular do Ensino Médio”, preparando propedeuticamente caminhos a um conjunto de estratégias e artifícios prescritivo-curriculares que veriam a serem evocados como REM.

Como vimos, segundo a Lei, a implementação da REM deveria ocorrer de forma gradativa até 2024 desdobrando o assumido com a BNCC: “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” (Art. 4 da Lei nº 13.415/2017). Tal fato seria substancializado e corroborado com a própria BNCC homologada no início de 2018, com a Portaria do MEC nº 1.432 em 28 de dezembro de 2018 que estabelecia os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, a Resolução do CNE/CEB nº 3 de 21 de novembro de 2018 que atualizava as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a BNC Formação (Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica, 2019), a Resolução CNE/CP nº 1 de 5 de janeiro de 2021 que definia as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica e, a despeito de toda força do movimento de revogação entre o final de 2022 a meados de 2024, com a Lei no 14.945 de 2024 sobre Política Nacional de Ensino Médio.

Por outro lado, com a posse e retorno de um Governo Federal mais progressista, o movimento de pró-revogação da REM ganhava um grande fôlego, entre o final de 2022 a meados de 2024, frente a esses ventos. Tal movimento é, em alguma medida, fruto do esforço de coletivos docentes que temem a dissolução completa dos conteúdos disciplinares frente a fumaça da integração via competências gerais e itinerários formativos. Nestes termos, Lopes (2024, p. 3) compreende que a amplitude do movimento pró-revogação é “resultado de comunidades disciplinares que se sentem ameaçadas pela organização do currículo via

itinerários formativos e questionam a produção de desigualdades em uma reforma que renuncia à universalização propondo uma base muito frágil para a diversidade”.

Uma das críticas mais contundentes ao reiteradamente chamado de NEM é que este normatizou uma “formação fragmentada e aligeirada, distante das necessidades de formação da juventude, seja para a vida em sociedade, seja para o mundo do trabalho ou para o acesso à educação superior” (Silva et al., 2023, p. 1). Ademais essa formação fragmentada e aligeirada teria se desconectado com os desdobramentos educacionais do Ensino Fundamental; segundo as premissas do movimento pró-revogação, os itinerários formativos não dialogariam com as demais etapas da Educação Básica. Nesta perspectiva, em um mundo neoliberal “uberizado”, a flexibilização defendida pela Reforma pode ser francamente sinônimo de precarização das relações educacionais na comunidade escolar e de um ensino igualmente precarizado:

Um dos tantos questionamentos ao chamado Novo Ensino Médio, que emergiu da problemática da presente pesquisa, é o de que, ainda que possa parecer num primeiro momento atrativo para os jovens, flexibilizando sua formação e dando-lhe algumas possibilidades de escolha e certificados intermediários, a composição dos currículos pelas redes estaduais permite afirmar que se avança em direção a uma formação ainda mais fragmentada e aligeirada. A ausência de uma integração com o Ensino Fundamental é mais uma face da fragmentação já existente entre as etapas da educação básica... Ao ser ofertado, como visto, na modalidade a distância, passa-se a oferecer uma formação profissional precarizada e aligeirada (Silva et al., 2023, p. 14).

Não obstante, a despeito de articulações e perspectivas pró-revogação, o MEC frustraria as expectativas do movimento com a Lei nº 14.945 de 2024, que, estabelece a Política Nacional de EM maquiando ou atendendo apenas pontualmente algumas reivindicações dos defensores da revogação; como o aumento da carga horária (de 1.800 para o mínimo total de 2.400 horas) de todas as disciplinas de Formação Geral Básica e o retorno de sua obrigatoriedade, enquanto o Art. 3º da Lei nº 13.415 de 2017 tornava obrigatório somente os ensinos de português e matemática. Entretanto, frisamos neste momento que, a Lei nº 14.945, além de manter a espinha dorsal da Reforma, continuaria e aprofundaria conceitualmente a mesma. Contra os esforços de revogação, existiriam interesses político-econômicos diversos declarados, mormente, por parte dos grandes empreendimentos educacionais; a maioria destes interesses foram assumidos pelo Ministro da Educação e o Relator do Projeto da Lei 14.945. Nestes termos, a Lei nº 14.945 de 2024 veria a equacionar, ajustar ou mesmo retificar alguns detalhes da Lei nº 13.415 de 2017.

Entre os argumentos da REM, – reorientados pela Lei no 14.945 de 2024 enquanto um mais do mesmo da Lei nº 13.415 – estaria a flexibilização curricular supostamente oportunizando a participação dos jovens nos currículos: “Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional” (Brasil, 2024). Um elemento pouco debatido pelo movimento pró-revogação, todavia, estruturante da Reforma, a fortiori, sua grande “novidade” e apelo é a noção de projeto de vida, como vimos antes, crucial nestes ventos da BNCC e do neoliberalismo hodierno: “considero a introdução dos projetos de vida e sua posição medular da reforma um dos pontos mais problemáticos da atual proposta curricular para o ensino médio” (Lopes, 2024, p. 5). O que teria de tão sofisticado e agregador de significações no sintagma projeto de vida, para embandeirar o significante “novo”?

A BNCC e seus dispositivos discursivos são os principais referenciais teórico-pedagógicos do chamado NEM, bem como, sedimentadores de significações acerca de como deve ser a postura empreendedora dos estudantes frente à vida: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). A REM, introduzida pela Lei 13.415 de 2017, e a sua retificação com a Lei no 14.945 de 2024, além de fortalecer e aplicar os argumentos fomentadores da centralidade curricular da BNCC, performatizam o modo de ser oferecidos aos jovens pela racionalidade neoliberal (Brown, 2019; Dardot; Laval, 2016; Lopes, 2024) em um ambiente de hegemonia política ultraconservadora na contemporaneidade.

Ao propor sentidos à existência dos estudantes, tal racionalidade intenta costurar a norma acomodando novas significações a esta, sobretudo, por meio do sintagma projeto de vida. O neoliberalismo enquanto “uma racionalidade que vem nos constituindo, bem como constituindo nossas relações com a vida. Na reforma do ensino médio, tais relações mostraram-se mais evidentes na proposta de *projeto de vida*” (Lopes, 2024, p. 4). A expressão “projeto” (propósitos) de vida para os jovens, enunciada pelos quatro ventos da BNCC sedimenta sentidos – por meio de significantes como rumo, futuro, protagonismo e empreendedorismo, geralmente lançados como equivalente – e vem se metamorfoseando em uma premissa posta como dada e evidente pela racionalidade neoliberal.

Nesta perspectiva, no documento do MEC intitulado “Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular: Diretrizes para elaboração de material pedagógico”, em vista de desenvolver as habilidades de “Olhar para a Vida como um grande Projeto” e “Estabelecer compromisso com seus (meus) sonhos”, aponta-se que enquanto componente curricular:

O Projeto de Vida é uma metodologia que busca desenvolver habilidades cognitivas e não cognitivas capazes de orientar o jovem no desenvolvimento de um projeto para si. O Projeto de Vida não deve ser confundido com escolha profissional, tampouco está desatrelado ao mundo produtivo, uma vez que auxilia o jovem a se conhecer, entender sua relação com o mundo e desenhar o que espera para si no futuro (Brasil, 2019, s./p.).

Ao mesmo instante em que “O sintagma projeto de vida, à medida que é disseminado, vai incorporando outros sentidos, em uma inter-relação entre mesmidade e diferimento, sendo adiada sua significação plena” (Lopes, 2024, p. 4), vem regulando corpos e existências num horizonte de reiterado apelo neoliberal ao gerenciamento moral dos jovens. Embora haja hibridizações e simbioses com distintos dispositivos legais, o neoliberalismo e sua racionalidade são as forças motrizes da Reforma, já o ambiente político de hegemonia ultraconservadora, o seu plano de fundo.

Desta feita, “Os conflitos associados à implementação da reforma são acentuados, na medida em que essa norma foi instituída em um contexto político de hegemonia ultraconservadora. Anos depois, com essa hegemonia desarticulada – mas deixando seus rastros nas relações sociais” (Lopes, 2024, p. 3). No caso, o sintagma projeto de vida ganha conotações morais – ao mesmo tempo em que esvazia o campo político – intentado dar aos jovens, respostas e romantizações para seus conflitos e contradições, transformando-os em empreendedores de si. É nesta perspectiva que o novo do NEM é continuidade.

E da racionalidade neoliberal, performatizado na ideia de novo da REM, é última expressão da colonialidade metafísica-ocidental na história e nas relações. A colonialidade metafísica-ocidental (Azevedo-Lopes, 2021) alimenta a racionalidade neoliberal, enquanto vontade de poderⁱⁱⁱ sobre a vida, que se desdobra promovendo desigualmente a precariedade (Butler, 2018) em nome da autogestão do próprio futuro e do empreendedorismo de si. A homogeneização ontológica é o horizonte da colonialidade metafísica-ocidental e da racionalidade neoliberal. O sintagma projeto de vida do chamado NEM se articula no horizonte da continuidade, almejando a impossível regulação do futuro e dos rumos dos jovens na sociedade neoliberal.

Por um outro modo de pensar currículo

Este texto procura elencar detalhes legais em torno do NEM, ressaltando o caráter imbricado com a BNCC. Ademais, salienta, através de notas críticas, discursos que se sedimentam e produzem subjetividade a partir da racionalidade neoliberal, dimensão problemática da política em questão. Estão em jogo tanto o acirramento das desigualdades sociais quanto a manutenção de uma ordem contraproducente à diferença.

Como se sabe, questões como itinerários formativos, ilusões de escolha e projetos de vida, tecem uma composição que não está ocupada com os problemas sociais do país. Outrossim, conforme argumentamos, se articulam em torno da rede público-privada que espera espelhar uma economia faltosamente contributiva à população, que, a nosso julgo, se constitui colonialista.

Entendemos currículo como política cultural, permeado por processos ambivalentes de negociação de sentido. Apostar nisso não significa negar os fantasmas lançados por políticas neoliberais, como seus índices, suas avaliações, seus conhecimentos-investimento e resultados. Diferentemente, reunimos articulações e forças que nos articulam em defesa da educação pública e do direito à igualdade na diferença.

Em tal perspectiva, como o texto de Barros e Dias (2023), por exemplo, se insere em um âmbito mais amplo e aberto de debates. O traço está em uma abordagem discursiva e pós-estruturalista, assim como a que procuramos traçar nesta escrita, no caso das pesquisadoras, apoiadas na TD de Chantau Mouffe e Ernesto Laclau (2015). O citado trabalho enfoca a ideia de comum que está no arrolar das proposições mobilizadas pela BNCC em sua equivalência com inclusão, equidade e qualidade. No caso, como se o próprio documento ou Estado tivesse o controle do sentido do que é comum, como se fosse possível uma espécie de antipolítica que eliminaria o antagonismo, a hegemonia e a pluralidade.

Do contrário, em uma perspectiva radicalmente democrática, se reconhece que o valor da democracia está na assunção do antagonismo e no caráter político de uma decisão em um terreno indecível. Quer dizer, outra decisão podia ser dada e o fato disso existir é que faz da decisão uma decisão. O que faz da política curricular uma prática que clama por constante e necessária revisibilidade. Trata-se de um sentido particular de comum que se impõe como universal, como se não houvesse significação e alternativas, eliminadas no processo. A

afirmação da pluralidade e da democracia não elimina ou quer eliminar o poder. O que se espera é movimentar os mecanismos de poder mais próximos dos valores democráticos.

Destacando outro exemplo, Oliveira e Oliveira (2021), salientam o caráter dinâmico das políticas envolvidas com os processos de subjetivação docente. No caso, as autoras dialogam com a teoria de atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), com trabalhos da sociologia da política, e pesquisadores do campo curricular no Brasil. A ideia é analisar qualitativamente as políticas curriculares tendo em vista que as mesmas não são simplesmente implementadas, mas atuadas nas escolas, encenadas, interpretadas de muitas maneiras em meio as disputas e significações. O que chama a atenção para a importância do contexto, mobilizado no texto como um elemento central para se pesquisar a política educacional.

O referido trabalho vai ao encontro do nosso argumento em defesa do caráter processual e multifacetado da política. Entendemos que influências externas são identificadas, sobretudo, ligadas à instrumentalização da educação escolar visando à formação para o mercado. Mas, também há resistências e pautas em meio ao processo. Os docentes vão dos mais entusiastas aos críticos à política da REM. Além disso, visualizamos a heterogeneidade de leituras.

Assim como Lopes (2024), entendemos que o NEM não deve estar desvinculado da crítica à BNCC – o que procuramos enfatizar– assim como a normatividade centralizadora que se articula a distintas abordagens políticas e perspectivas educacionais. Conforme o texto, entendemos o projeto de vida como sintagma que redunde da articulação entre neoliberalismo e ultraconservadorismo. Temos acompanhado o neoliberalismo como racionalidade que por meio iterativo produz sentidos para o currículo, buscando através da articulação discursiva sedimentar a ideia de que o universal está dado, apagando o agonismo, antagonismo e conflitos sociais.

Assim, reconhecemos o poder das agências multilaterais, mas igualmente uma aposta em abrir sentidos outros, em seu modo de operar com as políticas curriculares, dando visibilidade às disputas de poder. O futuro dos jovens no discurso do NEM está sob uma perspectiva moralizante que não apenas projeta o futuro, mas o imagina como um ideal aos moldes neoliberais. Trata-se da criação de um projeto moral. Conforme Lopes (2024), se impregna de uma psicologia positiva. Assim, se fortalece a fantasia de um mundo sem conflitos, voltado para o sucesso dos indivíduos em controlar sua própria vida.

Em suma, o caráter pós-fundacional do currículo e do sujeito aponta para as disputas de sentido, e ainda para as desigualdades de poder. Somos todos produzidos em parte pela política, não tendo outro mundo possível, a não ser, pagando o preço de estabelecer grilhões em idealismos. No entanto, histórias, memórias, pensamentos, experiências, enfim, vidas levadas a sério, sugerem que há sempre outros sentidos pelos quais vale a pena lutar.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). Ensino médio: o que as pesquisas têm a dizer? Subsídios para a Consulta Pública. **Relatório Final**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória**. [S. l.], 2016.

AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. **Temējakrekatê: gnosecídio, resistência e transcolonialidade dos saberes tradicionais** no Vale do Tocantins-Araguaia. Rio de Janeiro: UERJ, 2021.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD Anne (orgs.). **Reforming education & changing school: case studies in policy sociology**. Londres/Nova Iorque: Routledge, 1992.

BALL, Stephen J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: BALL, Stephen J. **Education Reform: A critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994, p.14-28.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARROS, Iris A.; DIAS, Rosanne E. Entre a BNCC e o sentido de comum: pensando o liberalismo e a democracia. **Currículo sem Fronteiras**, v.23, p.1-8, 2023.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (2014-2024): Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para elaboração da proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jun. 2015.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 set. 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html> Acesso em: 02 de fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 790, de 27 de julho de 2017. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jul. 2017.

BRASIL, **Lei nº 13.415** de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm]. Acesso em: 15/04/2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 de jan. de 2025.

BRASIL. **Orientação pedagógica para trabalho com Projeto de Vida enquanto componente curricular**: Diretrizes para elaboração de material pedagógico. 2019.

BRASIL, **A Lei nº 14.945** de 2024 de 31 de julho de 2024. Disponível em: [<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>]. Acesso em: 15/04/2025.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**: A ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas**: Notas para uma teoria performativa de assembleia. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). **Ensino Médio: Análise da CNTE sobre a Reforma do Ensino Médio**. [S. l.], 2016.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO (FNE). **45ª Nota Técnica: Ensino Médio**. Brasília, 2016.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo, Brasília: Intermeios, (Coleção Contrassensos), 2015.

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, p. 280, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Ensino Médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. **Cadernos de Pesquisa**, 54, Artigo e11191, 2024. <https://doi.org/10.1590/1980531411191>.

MACEDO, Elizabeth. BNCC e a Reforma do Ensino Médio. **Coletiva**, Recife, n. 31, set.out.nov.dez. 2022.

MOUFFE, Chantal. **Por um populismo de esquerda**. São Paulo: Autonomia Literária, 2015.

OLIVEIRA, Brena Kécia Andrade de; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de. Trazendo o contexto para o centro da análise sobre a atuação das políticas: um estudo acerca da reforma do Ensino Médio e da BNCC em escolas do Ceará. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1128-1147, set./dez. 2021.

POPKEWITZ, Thomas. Números em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional. IN: TURA, Maria de Lourdes e GARCIA, Maria Manuela Alves. **Currículo, Políticas e ação docente**. Rio de Janeiro, EdUERJ, p.19-50, 2013.

RIBEIRO, William de Goes; AZEVEDO-LOPES, Ronnielle de. Conhecimento-investimento e currículo meritocrático: a projeção utópica liberal da “cultura da excelência” à política curricular no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 659-677, 2017.

RIBEIRO, William de Goes; MENDONÇA, Daniel de. A “inovadora” política angrense e o processo de reestruturação pós BNCC: um estudo da construção discursiva curricular centralizadora no município. Rio de Janeiro, **Revista Teias**, v. 24, n. 75, p. 111-123, 2023.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES). **Novo Ensino Médio começa a ser implementado a partir de 2022**. Brasília, 2021.

SILVA, Mônica. KRAWCZYK, Nora Rut. CALÇADA, Guilherme E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: O que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, 49, Artigo e271803. 2023. [<https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/218603>].

Notas

ⁱ TEMER, Michel. Discurso do Presidente durante Cerimônia de Lançamento do Novo Ensino Médio - Palácio do Planalto. Biblioteca Presidência da República, Brasília, 22 de set. de 2016. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-lancamento-do-novo-ensino-medio-palacio-do-planalto>. Acesso em 20 jan. 2020.

ⁱⁱ Quando aprovada a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 da Reforma do Ensino Média convertida na Lei nº 13.415.

ⁱⁱⁱ A racionalidade neoliberal é continuidade da colonialidade metafísica-ocidental que, desdobrado na educação escolar, no saber-poder curricular é descrito por Azevedo-Lopes (2021, p. 265) como três preconceitos ocidentais: “o gnosecentrismo, a noção de Progresso e a subsunção da educação em ensino” que gera *gnosecídio*. Nestes termos, “enquanto discursos que se performatizam na tentativa de sutura de *agenciamentos* outros e no intento de apagamento da *diferença*” (Azevedo-Lopes, 2021, p. 265).

Sobre os/as autores/as

William de Goes Riberio

Pós-doutor em Currículo e Teoria Política. Mestre e Doutor em Educação. Especialista em Relações étnico-raciais e Fotografia. Licenciado em Educação Física. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades da Universidade Federal Fluminense. Docente do curso de Pedagogia e do Magistério indígena no Instituto de Educação de Angra dos Reis. E-mail: williamgribeiro@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3940-7492>.

Ronnielle de Azevedo-Lopes

Doutor em Educação (PROPEd-UERJ). Mestre em Filosofia pela PUC-SP. Professor de Filosofia e Epistemologia no Campus Rural de Marabá-PA – IFPA. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Currículo, Cultura e Diferença. Pesquisador da REDE MOVER - Educação Intercultural e Movimentos Sociais. Líder do Grupo de Pesquisa Saberes tradicionais e etnosintropia no Vale do Tocantins-Araguaia (GP-SATE). Possui Estágio de Pós-Doutoramento no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (UFSC). E-mails: ronnielle.azevedo@ifpa.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3898-7181>.

Janiara de Lima Medeiros

Doutoranda e mestre em Educação (PPGE/UFF), graduanda em Pedagogia e graduada em Letras, com especializações em Psicopedagogia, Gestão EaD e Neurociência. Com mais de 20 anos de experiência na Educação Básica e Superior, em ensino regular, EJA e Educação Especial, nos formatos presencial, EaD e híbrido. Atuante na gestão educacional, coordenação de polos EaD, consultoria e produção de materiais. Pesquisadora membro dos grupos NuFiPE, GPETED e GPECult, com participação em projetos SEEDUC-RJ e SEMED-NI. Autora de livros e

referência de prática de ensino em 28 países. E-mail: jmedeiros@id.uff.br. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8610-4728>.

Íris Aniceto Barros

Mestre e doutoranda em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd). Docente na Secretaria Municipal de Nova Iguaçu. E-mail: iris.aniceto@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0572-3078>.

Recebido em: 11/08/2025

Aceito para publicação em: 31/08/2025