

Do discurso ao percurso da reforma do ensino médio no Brasil: análise de conflitos e interesses

From discourse to the course of high school reform in Brazil: an analysis of conflicts and interests

Maurício Marchi
Madalena Pereira da Silva
Adelcio Ribeiro dos Santos
Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP)
Caçador/SC-Brasil

Resumo

O texto contribui com reflexões sobre os conflitos e interesses que permeiam os discursos e o percurso de implantação da proposta de reforma do ensino médio. Para tanto, a metodologia de abordagem qualitativa e bibliográfica procurou analisar as políticas públicas e algumas pesquisas produzidas nos anos de 2017 a 2020. O recorte se justifica em razão da reforma do ensino médio, instituída pela Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016, ter sido transformada na Lei n.º 13.415, em 16 de fevereiro de 2017. Como resultados, evidenciou-se que a reforma do ensino médio se apresenta como a massificação das políticas de ensino de uma sociedade neoliberal, voltada ao ensino técnico, ao mesmo tempo em que desvaloriza componentes curriculares essenciais para a formação de sujeitos críticos, cuja educação deve contemplar o desenvolvimento humano na sua integralidade.

Palavras-chave: Lei 13.415. Novo Ensino Médio. BNCC.

Abstract

The text contributes with reflections on the conflicts and interests that permeate the discourses and the implementation process of the reform proposal in Brazilian High Schools. Therefore, the methodology that consisted of a qualitative and bibliographic approach, sought to analyze public policies and some research produced in the years 2017 to 2020. The discussion brought by this excerpt is justified based on the proposal for High School curricular reform instituted by the Provisional Measure No. 746, published on September 22, 2016, which was transformed into Law No. 13,415 on February 16, 2017. As a result, it became evident that the curricular reform of Brazilian High School Education is presented as the massification of the education policies of a neoliberal society, focused on technical education. At the same time, it devalues curricular components deemed essential for the education of critical thinking individuals, whose education must contemplate human development in its entirety.

Keywords: Law 13415. New High School. BNCC

1.Introdução

O Ensino Médio brasileiro vem sofrendo, ao longo do tempo, constantes tentativas de mudanças quanto ao seu formato e abordagem didático-pedagógica e metodológica. Porém, apenas nos últimos anos, têm sido projetadas alternativas que visem mudanças significativas que ocasionarão em possíveis transformações para essa etapa da Educação Básica, tanto na organização curricular, quanto na carga horária e na abordagem metodológica das aulas.

Uma dessas mudanças, considerada a mais significativa, chamada vulgarmente de “Novo Ensino Médio”, tem acendido inúmeras discussões e debates no meio acadêmico (DE LARA JAKIMIU, 2022; DA TRINDADE PADUA; GUIMARÃES, 2021) e também em meio à sociedade, tendo em vista que os últimos governos têm investido muito na sua divulgação além de promover em seu discurso uma ideia de “modernização” do ensino nesta etapa da Educação Básica, o que na prática, talvez, não corrobore o discurso proferido.

Assim, inúmeros questionamentos têm aflorado junto às discussões sobre essas propostas de um novo Ensino Médio, como a sua viabilidade para a sociedade, as razões para a resistência de professores e estudantes dessa etapa de ensino, bem como os argumentos que a justificam.

Diante disso, o objetivo deste artigo é propor uma reflexão sobre os conflitos e interesses que permeiam os discursos e o percurso de implantação da proposta de reforma do Ensino Médio, por meio da análise de algumas pesquisas produzidas nos últimos anos, tendo como recorte espaço-temporal os anos de 2017 a 2020. Esse recorte se justifica em razão de que a Reforma do Ensino Médio, instituída pela Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016, foi transformada na Lei n.º 13.415, em 16 de fevereiro de 2017.

Nesse ponto, destaca-se que as discussões já vinham sendo palco de debates do Projeto de Lei n.º 6.840 (BRASIL, 2013), que tinha como proposta, a alteração da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A intenção era de instituir a jornada em tempo integral do Ensino Médio, bem como as modificações da organização curricular de disciplinas para áreas do conhecimento.

Cabe ressaltar que este artigo é proveniente de uma dissertação de Mestrado em Educação e está organizado em seções. Na primeira delas é apresentada a proposta do estudo, enquanto a segunda descreve a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. A terceira seção, por sua vez, apresenta os resultados das pesquisas relacionadas e

a quarta apresenta as discussões. Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais do estudo.

2. Metodologia da pesquisa

A metodologia de pesquisa é de natureza qualitativa, uma vez que não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da concepção de um grupo social, de uma organização e de um fenômeno social (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), afim de “[...] compreender os significados, não é objetiva e apresenta uma concepção funcionalista da ciência” (TREVISOLO NETO, 2017, p. 39). Quanto à natureza, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, “elaborada a partir de material já publicado que passou por tratamento analítico, assim, o propósito dessas publicações é que sejam lidas e consultadas por grupos específicos” (TREVISOLO NETO, 2017, p. 47).

Nesse sentido, o estudo contou com a realização de pesquisas no mecanismo de busca “Banco de Teses e Dissertações da Capes”, para o levantamento de dados com o propósito de evidenciar quais são as reflexões existentes nas pesquisas relacionadas ao tema. Com base na leitura e levantamento de informações das dissertações escolhidas para a análise, buscou-se reunir as ideias centrais dos autores das dissertações acerca da temática de pesquisa, assim como os resultados alcançados nas pesquisas. A partir da análise das dissertações (), outras leituras foram emergindo, cujos autores são referenciados ao longo desta escrita.

3. Políticas Educacionais para a Reforma do Ensino Médio no Brasil: Por que, e para quem?

Pensar a educação brasileira na atualidade implica pensar nas diretrizes que permeiam os processos de ensino e aprendizagem, bem como nos objetivos que sustentam tais diretrizes, atentando para todas as transformações sociais e os novos paradigmas que surgirão a partir das mudanças ocasionadas pela implantação das reformas no ensino médio. Assim, é necessário compreender as bases teóricas que sustentam as mudanças estruturais e curriculares capazes de determinar a reforma dessa etapa da educação básica.

Para tanto, é necessário entender quais foram os segmentos internacionais que determinaram os documentos norteadores das reformas educacionais apresentadas na atualidade, assim como os documentos e marcos legais que orientam as mudanças no ensino médio, a partir de 2018. Saliencia-se que tais políticas públicas não são oriundas dos intelectuais brasileiros, tampouco foram desenvolvidas a partir da observação da realidade

do país. Portanto, não contemplam as reais necessidades de desenvolvimento humano dos estudantes que frequentam as escolas brasileiras.

Nessa conjuntura, Mello (2020) traz algumas considerações sobre qual o papel do Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) na elaboração dos documentos que contemplam a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois a reforma apoia-se nas ideias do documento citado. A mesma autora ressalta que o presidente do BID, na atualidade, é o Colombiano Luis Alberto Moreno, sendo que ele nasceu nos Estados Unidos e estudou em universidades americanas. Logo, é fortemente influenciado pelas políticas neoliberais defendidas pela maior potência econômica mundial da atualidade.

Tal fato deixa evidente a influência dos Estados Unidos na elaboração dos documentos, bem como na tomada de decisões em relação ao projeto desenvolvimentista dos países latino-americanos. Para exemplificar a questão, a autora lembra que tais documentos se apresentam, na sua maioria, como escritos em inglês ou espanhol, dificultando o acesso e os entendimentos para as pessoas que não entendem esses idiomas, favorecendo a dominação econômica do continente latino-americano pelos Estados Unidos. Da mesma forma, os intelectuais que escrevem os documentos que permeiam o projeto desenvolvimentista da América Latina são, na sua maioria, ingleses ou americanos (não há participação de intelectuais latino-americanos na confecção desses documentos). Além disso, os funcionários do BID são majoritariamente economistas oriundos dos países acima citados.

Para Mello (2020), tal circunstância reforça a ideia de dominação das políticas neoliberais defendidas pelos Estados Unidos, e traz à tona o fato de que todas as políticas de desenvolvimento humano da América Latina são desenvolvidas à luz do pensamento neoliberal. Isso favorece apenas o desenvolvimento econômico das hegemonias capitalistas, em detrimento do desenvolvimento integral e humanístico tão necessário a essa população. Ainda de acordo com Mello (2020), as políticas internacionais para a América Latina são apenas uma nova forma de colonização.

Outro fator elucidado por Mello (2020) na compreensão das relações de poder estabelecidas pelas hegemonias capitalistas em relação aos países capitalistas periféricos reside na ideia de que, para a efetivação das políticas educacionais por eles determinadas, é necessário, aos países dominados, não só aceitar, como também defender e acreditar que tais políticas são fundamentais para a mudança de paradigma, bem como analisar se contemplam o desenvolvimento humanístico e social de sua comunidade. Há, então, aquilo

que a autora intitula como “colonização do discurso”. Ou seja, é fundamental convencer os atores participantes desse processo sobre o fato de que a reforma em questão trará muitos benefícios a eles.

Nesse sentido, Fornari (2020) traz uma análise detalhada e crítica desses documentos, e aponta as intenções das muitas. Para tanto, Fornari (2020) define o Estado como um espaço público de disputas políticas capaz de viabilizar o capitalismo em seus três pilares: capital, trabalho e Estado. Além disso, a mesma autora destaca a necessidade de se definir o Estado *stricto sensu* e a Sociedade Civil. Assim, “[...] o Estado é o complexo das atividades práticas e teóricas com o qual a classe dominante não somente justifica e mantém a dominação como procura conquistar o consentimento ativo daqueles sobre os quais ele governa” (GRAMSCI, 2000, p. 331). A Sociedade Civil, por sua vez, caracteriza o conjunto de classes e instituições sociais.

Dado o exposto, Fornari (2020) aponta que as políticas educacionais para a educação básica no Brasil estiveram, desde sempre, voltadas aos interesses capitalistas de uma minoria burguesa, o que resulta em formas de ensino fragmentadas, voltadas somente à formação dos trabalhadores para atuarem no mercado de trabalho, tecnicamente. Do mesmo modo, isso ocorre sem dar a esses trabalhadores instrumentos que possibilitem o exercício do pensar autônomo, voltado ao mundo da vida e à formação da consciência cidadã, de forma que ele se perceba enquanto um sujeito social em construção, dotado de capacidades ilimitadas de entender e transformar o mundo que o rodeia.

Ainda que haja algumas dificuldades no ensino médio, de acordo com Codes, Fonseca e Araújo (2021, p. 15), os sistemas escolares precisam preparar os estudantes para a “universidade, carreira, cidadania, vida pessoal –, além de formarem adultos que se tornem aprendizes permanentes, atributo cada vez mais necessário frente à natureza mutável do trabalho prevista para os tempos futuros”. Essa é uma das principais características da reforma do ensino médio, incentivar os estudantes para que busquem o aprendizado ao longo da vida, estando assim, preparados para as adversidades do mundo do trabalho em constante transformação.

Outrossim, Fornari (2020) destaca ainda que as políticas públicas que embasam a implantação do Novo Ensino Médio nas escolas brasileiras estão fortemente relacionadas a três dispositivos centrais para a sua efetivação: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Lei n.º

13.415/2017. Nesse aspecto, é importante considerar que tais documentos foram escritos de acordo com o “Contrato de Empréstimo” do Banco Mundial (BM) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), cujas ideias centrais serão descritas a seguir.

Primeiramente, de acordo com Fornari (2020), é o BM que determina as políticas educacionais nos países de capitalismo periférico, segundo interesse dos países economicamente mais poderosos. Dessa forma, para o Banco Mundial, o Brasil precisa corrigir desequilíbrios fiscais, ajustando gastos públicos, ao mesmo tempo em que garante o desenvolvimento econômico. Além disso, para Silva (2018, p. 82) “a pesquisa produzida pelo Banco Mundial, traz como resultados que o currículo atual seria pouco atrativo para os alunos, por compreender sempre o mesmo itinerário formativo”. Ou seja, a educação desse nível de ensino, de acordo com a avaliação da instituição bancária, deveria apresentar estratégias de melhoria dos níveis de ensino.

Assim, através de estratégia “Aprender Mais”, documento escrito pelos especialistas do BM para impulsionar o desenvolvimento humano no Brasil, o banco sugere mudanças nas bases da educação brasileira para que alcance melhoria na qualidade e crie novas forças de trabalho, mais ágeis e capacitadas. Em linha com essa política, Girotto (2019, p. 8) descreve que “a aprovação da BNCC tem sido apontada, pelos seus defensores, como medida suficiente para superar as desigualdades da educação no Brasil”. Percebe-se que a aprovação da BNCC se coaduna com o pensamento empresarial nacional e interesses de organismos internacionais, atendendo as transformações econômicas e do mundo do trabalho.

Ainda de acordo com Fornari (2020), estudos levantados pelo BM demonstram que o Brasil gasta muito com educação, mas não apresenta resultados positivos, havendo necessidade de mudanças estruturais que levem a resultados mais satisfatórios no que tange à formação dos estudantes, para que os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) apresentem resultados mais satisfatórios.

À luz dos objetivos do BM para o Brasil, a Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), que determina a reforma do ensino médio, deixa explícita a sua relação direta com o desenvolvimento econômico e as demandas do mercado de trabalho, obedecendo aos interesses de uma pequena minoria burguesa. Esse direcionamento é possível perceber no próprio documento da Lei n.º 13.415/2017, art.4 ao alterar o art.36 da LDB 9394/96, que ficou com a seguinte redação no §6º, inciso I - “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou

em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”. A orientação para essas mudanças curriculares que visam integrar formação acadêmica e profissional, são enfatizadas nos itinerários da formação técnica e profissional.

Os itinerários formativos são a parte diversificada do currículo, indo além da formação geral básica, na composição do novo ensino médio. Os itinerários formativos possibilitam a liberdade de escolha dos estudantes, na construção de seus projetos de vida. A premissa principal é o desenvolvimento do protagonismo e da autonomia, como forma de estimular o gosto pelos estudos, já que a escolha, em tese, partiu das necessidades e interesses dos estudantes.

A BNCC para o ensino médio está dividida em quatro áreas do conhecimento, são elas: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas. Dessas quatro áreas, apenas Matemática, Língua Portuguesa e Língua estrangeira inglês, são obrigatórias nos três anos do novo ensino médio. De acordo com as entidades favoráveis ao novo currículo do ensino médio, como o Todos Pela Educação, acreditam que “o restante dos componentes curriculares presentes na formação geral básica fica a critério dos sistemas de ensino, podendo ser desenvolvido em apenas parte dos anos do curso” (TPE, 2022, p. 8).

No que tange aos componentes curriculares da área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), tendo como recorte a disciplina de História, Rego, Queiroz e Morais (2022, p. 49) fazem a seguinte consideração: “A BNCC argumenta que a área de CHSA tem papel importante para apoiar os estudantes em sua atuação protagonista no mundo [...]”. Percebe-se uma mudança epistemológica e conceitual, tanto na forma quanto no conteúdo, ao se abordar os diferentes assuntos com os estudantes.

3.1. Diferentes discursos de coalizão de defesas

A década de 1990 foi um período de relevante transformação para o sistema educacional brasileiro, tendo como principal ponto a criação da Lei n.º 9394/96 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Segundo Carvalho (2019), a LDB trazia alguns pontos importantes: o aprimoramento da coordenação do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) sobre o sistema educacional nacional, bem como a divisão da Educação em dois níveis (Básica e Superior), a responsabilização da União pela formulação das diretrizes da Educação Básica, o estabelecimento de um processo nacional de avaliação para a educação,

e, por fim, uma maior autonomia às escolas em diversos pontos. Ainda segundo Pereira (2019), a LDB determinava que o nível médio integrasse a educação básica, juntamente com a educação infantil e o ensino fundamental, dentre outros aspectos.

Para além disso, segundo Carvalho (2019), foi também por intermédio da LDB que foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que definiram o currículo do ensino fundamental e as diferenças em relação ao currículo do ensino médio. Mais especificamente, o artigo 35 da LDB de 1996 apresenta claramente as finalidades do ensino médio:

- I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Para financiar as mudanças trazidas pela nova LDB 9394/96, foi criado como programa de financiamento o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), com a intenção de promover a igualdade na oferta da educação pública entre as diferentes regiões do país. Ainda, segundo Carvalho (2019), esse programa marcou o campo educacional no que diz respeito às disputas políticas em defesa e contrárias à descentralização da educação, em relação aos recursos, que ficariam com maior responsabilização para estados e municípios.

Carvalho (2019) afirma que foram necessárias as mudanças trazidas pelo período da década de 90 para o desenvolvimento da educação como meio de mais controle, planejamento e mais democracia nas questões educacionais e sociais. Porém, na questão do gerencialismo assumido nas reformas da máquina pública, através das reformas fiscais e administrativas que tinham por objetivo a redução dos gastos do governo, passou a ser regra aos diretores assumir um papel gerencialista como se a escola fosse uma empresa.

Pereira (2019), por outro lado, afirma que os interesses políticos, claramente subordinados aos interesses econômicos e vice-versa, acabaram fazendo com que as políticas educacionais se tornassem parte das políticas sociais, o que levou a uma série de mudanças históricas vinculadas aos interesses do capital externo e às políticas de ajustes internacionais

da economia mundial. A autora ainda destaca que essa política neoliberal foi mais predominante nos governos de Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, com grande incentivo às privatizações, dando sequência a diversos programas de financiamento estudantil como:

[...] Programas de governo como o Programa Universidade para Todos – PROUNI, Financiamento Estudantil - FIES que incentivam as redes privadas de ensino, assim como as Instituições do Sistema S – como se chamam as instituições SENAI, SENAC, SEBRAE, SENAR, SESC, SESCOOP, SESI, SEST e SENAT (PEREIRA, 2019, p. 23).

Ainda durante a década de 1990, no período do governo Fernando Henrique Cardoso, surge uma mudança importante na organização do ensino médio, uma separação entre os cursos de ensino médio de caráter geral e os cursos profissionalizantes.

Pela orientação, foi extinto o ensino médio integrado ofertado pelas escolas do sistema federal, aceitando-se essa integração apenas nas escolas agrotécnicas. Assim, houve a separação do ensino técnico do ensino médio, sem que os currículos estivessem integrados entre si (CARVALHO, 2019).

Com o apoio de documentos oficiais e da legislação, com claros interesses econômicos e políticos, assim como as reformas educacionais, passaram a focar no ensino profissionalizante, cujo objetivo primeiro consiste em preparar profissionais para o ingresso rápido no mercado de trabalho. Surge, portanto, a necessidade de reformular o ensino técnico, adequando-o às necessidades vigentes (ANDRADE, 2019).

Tendo como ponto de discussão as falas de Andrade (2019) e Pereira (2019) sobre as necessidades de reformulação do Ensino Técnico com as adequações dos grupos interessados nessas mudanças e na concepção de currículo, percebe-se que o jovem, agente participante do processo, não é coparticipante na reformulação curricular em nenhum momento. Sendo assim, questiona-se: a quem interessam essas reformulações? Em aproximação a isso, Pereira (2019, p. 28) ressalta que:

Dessa forma, currículo nas instituições escolares deveria ser, sobretudo, o resultado das vivências dos atores (estudantes, professores e demais funcionários), das crenças, do contexto em que vivem, das mazelas ou satisfações que trazem consigo, das motivações e interesses que são desenvolvidos nesse espaço. No entanto, no âmbito institucional leva-se em conta os interesses econômicos, políticos e pessoais dos agentes diretamente envolvidos no jogo de poder. Esse contraponto pode ser responsável por currículos esvaziados de sentido para os estudantes, pois são construídos sem a participação dos mesmos.

Essa lógica foi alterada no governo Lula, pois de acordo com Carvalho (2019, p. 17) “promoveu a eliminação da apartação legal entre ensino técnico e ensino médio. Além disso,

passaram a coexistir uma ênfase no Ensino Técnico integrado e as modalidades concomitante e subsequente ao ensino médio”.

Durante esse governo, também foram criados vários programas que oportunizaram um incremento substancial de acesso ao ensino superior, tais como: Programa Universidade para Todos (Prouni), Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a reformulação do Programa de Financiamento Estudantil (Fies), além da criação de novas universidades públicas e institutos federais de educação, estes últimos voltados, especialmente, aos estudantes de ensino médio.

Os estudos de Carvalho (2019) apontam também que houve, no período analisado (2004 e 2014), um aumento da participação das mulheres nas universidades, diminuição dos indivíduos brancos e amarelos em relação aos negros e indígenas no acesso ao ensino superior e também um incremento na renda familiar.

Já no governo da presidente Dilma, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência para os anos 2014 a 2024, com disputas dentro de um debate democrático entre interesses de grupos privatistas e os que defendem uma educação pública. Conseqüentemente, ocorreu a ampliação dos recursos destinados ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que passou a valorizar mais a carreira docente, atraindo profissionais mais qualificados, além de possibilitar melhorias para a infraestrutura escolar e incremento nos índices de proficiência dos estudantes em língua portuguesa e matemática (CARVALHO, 2019).

Com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, seu vice Michel Temer assumiu o governo e passou a promover mudanças políticas com vieses ideológicos, voltados ao favorecimento do setor privado e comercial. Nessa nova fase, o atendimento das políticas públicas voltadas para grande parte da população deixa de ser prioridade. Ademais, novos projetos modificaram a estrutura socioeconômica do país, tais como a Reforma Trabalhista, a Lei do Teto de Gastos, a Lei da Terceirização, a Reforma do Ensino Médio, entre outras reformas impopulares. Essas medidas geraram uma variedade de embates sociopolíticos, mostrando que a posição do governo esteve mais ligada aos interesses das classes dirigentes e à manutenção do *status quo*.

3.2.A Lei n.º 13.415/17 – primeiros passos na implementação da reforma do ensino médio

A Lei n.º 13.415 de 2017, aprovada no governo de Michel Temer, emerge a partir da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016, tendo como embrião o Projeto de Lei (PL) n.º 6.840/13. Essa lei fez alterações significativas na LDB para adequar os rumos do Ensino Médio ao novo momento pelo qual o Brasil estava passando. No entanto, para entender melhor isso, deve-se conhecer um pouco das pretensões do PL de 2013. Assim, deve-se destacar que:

O PL 6840/13 tinha sido fruto de mais de 17 meses de trabalho da Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para o Ensino Médio (CEENSI) que buscou propor alternativas e novas possibilidades formativas para o Ensino Médio, em debates com representantes de diversos órgãos do Poder Executivo Federal, associações estudantis, sindicatos, Secretarias Estaduais de Educação, gestores de ensino, pesquisadores e especialistas da área educacional (PEREIRA, 2019, p. 45).

Como se pode perceber, houve um intenso trabalho de discussões envolvendo diversos atores da sociedade brasileira, com vistas a buscar melhorias para o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica e porta de entrada para a universidade e os estudos técnicos complementares.

As modificações pretendidas no PL de 2013, segundo Pereira (2019, p. 45), incluíam a “carga horária mínima de 1400h; articulação das áreas do conhecimento com as dimensões do trabalho, ciências e tecnologia; oferta de duas línguas estrangeiras”. Também se buscava a inclusão de outros conteúdos curriculares, mais contemporâneos e mais próximos da realidade dos alunos.

No entanto, segundo Pereira (2019), os argumentos apresentados no documento chamado de Exposição de Motivos pelo Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, ao Presidente da República, Michel Temer, visavam a aprovação da Medida Provisória n.º 746/2016, que alterava a LDB 9394/96 e também a necessidade da reforma do ensino médio. Os motivos para as mudanças pretendidas, segundo esse documento, eram o baixo desempenho dos estudantes em Português e Matemática, além de muitas disciplinas ofertadas aos estudantes, o que levaria ao desinteresse e ao abandono dos estudos.

Andrade (2019) salienta que a reforma curricular da década de 1990 já trazia como foco uma reestruturação curricular, abrangendo o desenvolvimento de competências e a possibilidade de competição frente ao mercado de trabalho. Tais imposições antidemocráticas do governo geraram indignações e protestos, afinal, não foram consideradas as manifestações de estudantes, sindicatos, entidades estudantis e educacionais, e também universidades preocupadas com a qualidade da educação. Essa disputa na defesa dos interesses ideológicos e políticos quanto ao sentido e ao formato do

ensino no Brasil é de longa data e, na maioria das vezes, favorece os interesses capitalistas e os privilégios dos setores privados, segundo as pesquisas apresentadas por Pereira (2019).

Logo, Andrade (2019, p. 49) conclui que “[...] nos últimos 20 anos muda-se o nome da reforma, o ano, mas não o objetivo final, que é o de, através de um currículo prescrito e ações autoritárias, impor um discurso oficial e um currículo tradicional”. Ainda segundo Andrade (2019):

É nítido que antigos interesses não se alteraram ao longo dos anos e continuam priorizando a elite financeira do país. Reformulam textos já utilizados, para transmitir uma falsa impressão de autonomia e de diversificação de possibilidades aos educandos, quando, na verdade defendem o direito de cada vez mais fornecer meios para o enriquecimento de empresas públicas e privadas, que já detêm a maior parte do capital do país (ANDRADE, 2019, p. 50).

Nesse sentido, as adaptações curriculares, modificações pedagógicas e materiais para a implantação do Ensino Médio em tempo integral exigirão “um plano de melhorias na infraestrutura das escolas que apresentam situações mais críticas, para que elas consigam garantir melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem” (TPE, 2022, p. 50).

Assim, discute-se as questões do financiamento e das garantias de manutenção por parte do governo, pois é necessário levar em consideração o aspecto econômico atravessado pelo país e a aprovação da Emenda Constitucional n.º 95/2016, chamada de Lei de Teto de Gastos, a qual limita os investimentos em educação por 20 anos. Essa mesma lei estipula um período com data fim para os repasses do Ministério da Educação e permite que o financiamento seja feito através das parcerias público-privadas. Nesse ponto, aparece o fracasso da política pública e o claro viés privatista da lei, com o possível desmonte do ensino médio (PEREIRA, 2019). Desse modo, a autora afirma que:

A educação brasileira [...], vem sendo marcada por um ensino dual e excludente, em que a classe de trabalhadores tem uma formação para exercer o trabalho mecanizado, enquanto a classe elitizada é considerada a classe “pensante”, dotada de conhecimentos e saberes mais complexos. As conquistas que trouxeram alguma modificação ao longo da história são frutos de lutas, discussões, e também de necessidades diante das mudanças que ocorreram por questões sociais e econômicas (PEREIRA, 2019, p. 48).

Por conseguinte, por mais que haja a necessidade de reformulações nas várias etapas do ensino no Brasil, e principalmente do ensino médio, o objeto de estudo deste trabalho, os interesses mercadológicos e financeiros de uma elite, assim como de organismos internacionais de financiamento, sempre estiveram presentes, em detrimento de uma formação educacional de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

3.3. Impactos da implementação da BNCC no ensino médio

Tendo em vista as grandes transformações ocorridas na educação brasileira a partir dos anos 90, e considerando a LDB de 1996, Lima (2019) destaca uma profunda contradição entre o pluralismo de ideias defendido no documento supracitado e a atual BNCC, que defende um projeto universalizante de conhecimentos comprometidos com a homogeneização. Destaca-se aqui que a escola é um segmento social, não dissociado da realidade e, portanto, suscetível às adaptações impostas pela sociedade para atender as necessidades do contexto socioeconômico no local em que está inserida.

As diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de 2013, segundo Lima (2019), orientam a organização de propostas pedagógicas voltadas à formação ética, à autonomia intelectual e ao pensamento crítico dos adolescentes de 15 a 17 anos. Além disso, as DCNs estabeleceram como meta primordial a inserção e manutenção de todos os adolescentes em idade escolar no Ensino Médio das escolas brasileiras, por meio da estruturação de um currículo que atenda as expectativas de uma escola de qualidade e que garanta a permanência dos alunos até a conclusão dessa etapa de ensino.

A concretização de uma base comum curricular, prevista desde a LDB 9394/96, aconteceu somente em 2018, em sua versão para o ensino médio. No entanto, a participação ampla e democrática foi consideravelmente prejudicada, favorecendo interesses privados e econômicos. Assim: “A discussão sobre a BNCC, enquanto documento normativo que visa nortear a elaboração de currículos, deve ser precedida por uma reflexão acerca da própria concepção de currículo” (CARVALHO, 2021, p. 75). Um documento orientador para a construção dos currículos dos diferentes sistemas de ensino não poderia subtrair as contribuições dos diferentes atores sociais.

Nessa linha de pensamento, Lima (2019) apresenta algumas considerações sobre a definição de currículo enquanto instrumento político, social e ético, e não apenas enquanto “[...] formalização de uma matriz de conteúdos previamente estabelecidos para determinada modalidade de ensino” (p. 34). Dessa forma, deve-se analisar o currículo em todas as suas dimensões, sejam elas de função social, projeto educativo ou campo ético para a atividade acadêmica.

Especificamente sobre o discurso adotado na BNCC, Lima (2019) entende que são apresentadas ideias de homogeneização do currículo, de modo único e engessado. Ademais, desconsidera-se a necessidade da elaboração curricular acontecer a partir de um processo

contínuo de pensar e repensar a formação que se quer ter para os estudantes do ensino médio, por meio do projeto de sociedade e educação nacional voltado à autonomia. Ainda para Lima, a organização do currículo da BNCC se dá apenas como “transposição curricular estrangeira”, sem uma originalidade pensada a partir das necessidades da realidade do aluno brasileiro.

Para além disso, Lima (2019) chama a atenção para o uso recorrente da palavra “competências” no documento da BNCC, alertando para o fato de que o uso de tal palavra traz consigo a concepção de formação de sujeitos que se adaptem às mudanças no mercado de trabalho do mundo globalizado, ignorando os preceitos que conduzem à autonomia dos sujeitos. Portanto, trata-se de um retrocesso na educação brasileira, que até bem pouco tempo tinha um discurso voltado à formação de pessoas críticas e conscientes, na sua integralidade.

Embora, contrária as concepções dos autores deste texto, há pesquisas que consideram que a proposta do NEM baseado em competências é coerente com a formação dos estudantes da contemporaneidade (CODES; FONSECA; ARAUJO, 2021; RIBEIRO; ARRUDA; BOMFIM, 2021; TPE, 2022), pois, propicia que os jovens façam suas escolhas na área de conhecimento desejada, adquiram autonomia e ascensão no mercado de trabalho.

Codes, Fonseca e Araújo (2021, p. 22) argumentam que a proposta formativa do NEM está alinhada com as etapas anteriores do sistema educacional brasileiro: educação infantil e ensino fundamental e que atende as demandas formativas dos estudantes do ensino médio, pois, está comprometida com “o futuro profissional de jovens prestes a ingressar no mercado de trabalho e em um mundo cheio de transformações e incertezas”, bem como propicia o “[...] desenvolvimento de outras dimensões do ser humano, além das faculdades cognitivas e dos conteúdos”.

Os autores, Codes, Fonseca e Araújo (2021, p.23) defendem ainda, que compete aos sistemas de ensino realizarem as adaptações necessárias “[...] para responder ao novo formato, que inclui aspectos como a expansão da carga horária, escola em tempo integral e a opção por itinerários formativos”, pois o sucesso do NEM é dependente da organização e “[...] de modos de funcionamento que atendam a seus requisitos. É isso que concretamente pode transformar o ensino médio, diferenciando-o do modelo anterior – já esgotado e em grande parte ineficaz, conforme sinalizado pela estagnação das notas das avaliações”

Ribeiro, Arruda e Bomfim (2021) consideram que a proposta do projeto de vida do NEM dá condições para que o jovem se torne “[...] protagonista de sua própria história”, desenvolva sua autonomia e construa sua identidade, sendo o projeto de vida como “uma bússola em suas mãos” (p. 58). Os autores consideram ainda, que “[...] ao tratar do itinerário formativo técnico e profissional, se agiganta diante do impacto que poderá, futuramente, causar ao mundo do trabalho e à dinâmica de suas relações, com a presença de profissionais mais conscientes e felizes com suas escolhas” (p. 68).

E por fim, os autores supra citados argumentam que ao discutirmos a última etapa da educação básica, ensino médio, “[...] carregamos a herança de uma educação brasileira cimentada num passado colonialista. A reforma do ensino médio parece sinalizar esse reinício, se partimos da premissa da possibilidade de escolha desse jovem” (RIBEIRO; ARRUDA; BOMFIM, 2021, p. 65).

4. Resultados e discussão

A discussão desenvolvida nos próximos parágrafos vem ao encontro do que está posto nos argumentos apresentados nas dissertações dos diferentes autores que buscam estabelecer um entendimento sobre a política pública para a educação básica. A ênfase se deu em instigar algumas discussões e reflexões referentes aos conflitos e interesses que permeiam o estabelecimento e a implantação de uma política pública específica para o Ensino Médio. Por isso, os argumentos em evidência não têm por finalidade o esgotamento ou encerramento da problemática. Afinal, tal assunto é da mais alta relevância para qualquer nação que tenha por princípios a construção de uma identidade para seu povo: uma identidade carregada de solidariedade, responsabilidade, sustentabilidade, empatia e respeito às leis e obrigações para o estabelecimento de uma sociedade mais justa e menos excludente.

Portanto, a discussão apresenta ideias dos diferentes autores e pensadores, que expõem, com nítida preocupação, os interesses impostos por grupos ligados ao capital econômico e financeiro nacional e internacional na etapa final de escolarização da Educação Básica. É necessário entender os sentidos e artimanhas que, por descuido ou imprudência, possam passar despercebidos por alguns leitores. O discurso e o jogo retórico utilizados pelo governo por meio das propagandas transmitidas nos diversos veículos de informação para convencimento da população são muito sofisticados.

Nesse sentido, as contribuições do filósofo francês Michel Foucault (2014), que estudou por anos o conceito do discurso, usado para convencer os atores envolvidos em um determinado projeto de que seus preceitos são os mais adequados, ressalta o poder das relações entre dominados e dominantes. Em seu livro “A Ordem do Discurso”, o filósofo enfatiza que:

[...] o discurso verdadeiro pelo qual se tinha respeito e terror, aquele ao qual era preciso submeter-se, porque ele reinava, era o discurso pronunciado por quem de direito e conforme o ritual requerido; era o discurso que pronunciava a justiça e atribuía a cada qual sua parte; era o discurso que, profetizando o futuro, não somente anunciava o que ia se passar, mas contribuía para a sua realização, provocava a adesão dos homens e se tramava assim o destino (FOUCAULT, 2014, p. 14).

Ao mesmo tempo Gramsci (1982) chama a atenção para o fato de que, ao querer instituir novos modelos de educação, o Estado, que se constitui enquanto poderoso aparelho ideológico, formador de opinião, utiliza-se de variados instrumentos para a instituição de novas ideologias, pois, se assim não fosse, poderia haver resistência dos atores envolvidos em tal processo. A estratégia é usar instrumentos de persuasão sutis, que levem às mudanças progressivas de entendimento e aceitação daquilo que se pretende implementar. As novas práticas educativas, que de novo não têm nada, buscam trabalhar o convencimento imediato dos atores envolvidos no processo, acreditando ser a escola promotora de democracia e da justiça social. Sendo assim:

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, tomam a frente da escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las [...] (GRAMSCI, 1982, p. 136).

Diante disso, a formação intelectual dos jovens que acessarem a última etapa da educação básica estará fortemente influenciada por uma visão tecnicista, amparada por um instrumental pedagógico voltado a dar legitimidade ao discurso propagado. Nesse sentido, o estudante, ao cursar o novo ensino médio, tenderá a receber uma formação que o leve a se transformar num operário tecnológico, dominando algumas informações ligadas ao mundo do trabalho. Porém, carecerá de uma formação plena e voltada ao desenvolvimento da criticidade.

Esse conceito de operário tecnológico desenvolvido por Antonio Gramsci faz fortes críticas ao desenvolvimento da visão e modo de vida propagados como se fossem uma leve

brisa aos atuais e futuros trabalhadores. Esses, inocente e alienadamente, acreditam estar vivendo num mundo muito melhor com a aquisição de alguns aparelhos tecnológicos, financiados em “suaves” prestações. Assim, apresenta-se a de que: “No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo e desqualificado, deve constituir a base do novo tipo de intelectual” (GRAMSCI, 1982, p. 8).

A BNCC apresenta um discurso de que a flexibilização escolar e introdução de um sistema de avaliação que considera a performance dos estudantes com base nas competências e habilidades, estimula-os a desenvolverem seu protagonismo e se posicionarem, ante aos desafios que lhes são impostos pelas mudanças contínuas e estruturais do mercado de trabalho. Desse modo:

O que está velado pelo discurso oficial é uma poderosa combinação entre uma base comum enxuta e reduzida, cujo papel é estabelecer o mínimo para atuação no mercado [...], e uma parte flexível, que tem como papel desobrigar a oferta integral dos saberes diversos [...] (CARVALHO, 2021, p. 111).

Nessa direção, Foucault (2014), em sua época, já analisava o jogo de interesses por trás de discursos apresentados como simples adequações de percursos, os quais precisam ser modificados para dar lugar a novas possibilidades de formação. Assim, o filósofo expressa seu entendimento: “Por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder” (FOUCAULT, 2014, p. 10).

Com efeito, ao passo que se busca compreender as implicações de uma formação voltada para o mercado de trabalho, Mello (2020) destaca que ela pode trazer alguns benefícios ao jovem estudante do ensino médio e também ao capital social. Nessa perspectiva:

A educação de nível médio ganha relevo dentro das ações para a juventude, pois essa faixa etária representa uma “janela de oportunidade”: os investimentos nesse segmento podem diminuir as desigualdades e aumentar as oportunidades dos jovens (e de quem deles depende) de ter uma vida melhor (MELLO, 2020, p. 50).

Ao mesmo tempo, deve-se trazer para essa discussão o financiamento, palco de interesses diversos, principalmente no que tange aos órgãos externos como o BID e Banco Mundial, que apresentam suas sugestões e influenciam fortemente as políticas voltadas à educação, conduzidas pelos atores nacionais. Sob esse viés, Fornari (2020, p. 87) descreve os interesses e o financiamento externo:

Desse modo, compreendemos que o processo de financiamento externo para políticas nacionais se realiza num processo de recíproco movimento. Ou seja, os interesses internos das forças, organizações, sejam sociais, econômicas e políticas articulam-se com interesses externos, numa dinâmica contraditória e articulada com os interesses mundiais do capital que se move e se reproduz nos interesses do capital nacional. Esse, por sua vez se expressa nas personificações em instituições, classes, frações, grupos e indivíduos.

Esses organismos multilaterais, contando com a participação de grupos empresariais nacionais, ganham legitimidade ao sugerir recomendações ao setor educacional como forma de contribuir para o desenvolvimento econômico do país; ocultando nesse sentido, as formas de exploração social. Desse modo, “organizações internacionais, como a OCDE, ocultam os interesses econômicos e visam, por meio das suas ‘recomendações’ aos Estados, legitimar as relações sociais de produção da sociedade capitalista” (LIMA, 2021, p. 39).

Já quanto às propagandas produzidas pelo governo e amplamente divulgadas em diferentes canais de comunicação, tem-se que elas trazem uma perspectiva altamente positiva para os estudantes que frequentarem essa modalidade de ensino médio. Afinal, o jogo discursivo empregado utiliza-se de diferentes ferramentas persuasivas, ao apresentar o programa como realmente inovador e capaz proporcionar ao país possibilidades reais de integrar-se aos países desenvolvidos, por meio de uma educação realmente atrativa, participativa e de qualidade oferecida aos estudantes. Além disso, de acordo com Silva (2018, p.58):

[...] as propagandas para cada canal foram diferentes, em todas as propagandas veiculadas nos canais de televisão aberta os jovens conversam sobre o futuro, sobre a reprodução de um programa que se baseia nas experiências de outros países “que tratam a educação como prioridade”. Nos canais de rádio as propagandas veiculam que “quem conhece, aprova” o Novo Ensino Médio e que o governo intervém de forma a melhorar o ingresso às universidades e também a cursos técnicos, aproximando o ensino da realidade dos jovens hoje.

Por sua vez, no que diz respeito aos diferentes discursos de coalizão de defesas, é mister destacar a visão de Carvalho (2019) sobre os diferentes interesses dos rumos que o ensino médio deve ter enquanto base fundamentada e necessária, voltada para uma educação de qualidade:

Havia consenso entre os diversos atores de ambas as coalizões da necessidade de mudanças no ensino médio brasileiro, a fim de sanar os problemas identificados por diversas avaliações e pesquisas produzidas sobre esse nível de ensino. No entanto, diversos conflitos quanto à definição dos problemas prioritários e quanto à forma de resolvê-los dão ao campo um formato dicotômico de disputas de sistemas de crenças divergentes, corroborando, assim, com a definição dual de coalizões seguida no trabalho, onde de um lado estão os atores que se posicionam contrários àquilo que a Reforma do Ensino Médio apresenta como solução, e do outro lado aqueles que são favoráveis às propostas desta política (CARVALHO, 2019, p. 67).

Outro conflito que está relacionado às coalizações e crenças divergentes se refere à falta de diálogo e discussão com os diversos setores ligados à educação. Não é proficiente ao governo negligenciar discussões imprescindíveis e necessárias para o aprofundamento do que o país espera para a educação e que tipo de desenvolvimento se pretende atingir. Nesse sentido, pode-se perceber “[...] essa alteração não foi precedida de um amplo debate nacional, capaz de gerar um acúmulo de consensos mínimos a respeito de mudanças necessárias entre professores, gestores e estudantes” (FERREIRA; PAIM, 2018, p. 26).

Consoante a isso, “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (FOUCAULT, 2014, p. 41). Por isso, nesta análise aqui apresentada referente aos discursos trazidos por vários atores sociais no que diz respeito ao novo ensino médio, há de se buscar uma síntese relevante que abarque o sentido último da educação, ou seja, a transformação e o desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

5. Considerações finais

O presente artigo pretendeu apresentar e discutir as políticas públicas e os documentos que nortearam a reforma do “Novo” Ensino Médio, tendo suas discussões fomentadas por sete dissertações de mestrado. A partir disso, destaca-se a atuação dos órgãos internacionais, interessados em um projeto desenvolvimentista para o Brasil, com vistas à manutenção das ideias neoliberais defendidas pelas potências capitalistas mundiais.

Ao longo do estudo, evidenciou-se que as políticas públicas não visam ao desenvolvimento integral dos estudantes brasileiros; ao contrário, trata-se apenas do treinamento de trabalhadores aptos à atuação no mercado de trabalho e coniventes com a situação das constantes mudanças, bem como resilientes diante das dificuldades que se apresentam no mundo contemporâneo, tais como a falta de emprego, os baixos salários, a exploração da classe trabalhadora etc.

Além disso, é preciso questionar se os investimentos de órgãos internacionais para a implementação de um projeto dessa magnitude trazem consigo o jogo de interesses das hegemonias capitalistas em relação à força de trabalho dos países capitalistas periféricos, no sentido da manutenção da exploração da mão de obra barata e desqualificada. Dessa forma, mantém-se a divisão social de classes, tão própria dos países em desenvolvimento e

necessária para as grandes potências mundiais permanecerem no lugar privilegiado em que se encontram.

Por conseguinte, fica evidente que os pressupostos teóricos defendidos pela BNCC, sob o pretexto de que contemplariam o desenvolvimento integral dos estudantes, não passam de réplica de documentos redigidos por especialistas de órgãos internacionais, tais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento. Isso ocorre com o objetivo de convencer os brasileiros de que realmente haverá mudanças no sistema de ensino e que essas mudanças proporcionarão uma vida melhor para os brasileiros.

Referências

ANDRADE, Nayara Lança de. **A Reforma do Ensino Médio (LEI n.º 13.415/17):** o que pensam alunos e professores? 2019. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Jaboticabal, 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6840**, de 27 de novembro de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. PI 6840/2013: legislação federal. Brasília, DF - BRASÍLIA, 27 nov. 2013.

Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>.

Acesso em: 18 mar. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

CARVALHO, Filipe Veziane Lembi de. **O Novo Ensino Médio:** uma análise da BNCC e suas relações com políticas de internacionalização do currículo. 2021. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11020079. Acesso em: 25 mar. 2023.

CARVALHO, José Mauricio Avilla. **Educação em Disputa:** uma análise sobre os conflitos decorrentes da reforma do ensino médio no Brasil sob o prisma do modelo de coalizões de defesa. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Administração, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

CODES, Ana Luiza Machado de; FONSECA, Sérgio Luiz Doscher da; ARAÚJO, Herton Ellery. TD 2663 - Ensino médio: contexto e reforma. afinal, do que se trata? **Texto Para Discussão**, Brasília, p. 1-30, 28 jun. 2021. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.38116/td2663>. Acesso em: 28 de mar. 2023.

DA TRINDADE PADUA, Maria de Barros; GUIMARÃES, André Rodrigues. Reforma do ensino médio e a educação em tempo integral no Amapá: Reform of high school and full-time education in Amapá. **Revista Cocar**, v. 15, n. 31, 2021.

DE LARA JAKIMIU, Vanessa Campos. Projeto de vida no currículo do ensino médio: A educação à serviço da Pedagogia do Mercado: Life project in the high school curriculum: Education at the service of Market Pedagogy. **Revista Cocar**, v. 17, n. 35, 2022.

FERREIRA, Marieta de Moraes; PAIM, José Henrique. **Os desafios do ensino médio**. Rio de Janeiro. Editora FGV, 2018.

FORNARI, Márcia. **A Política de Financiamento do Banco Mundial para a Reforma do Ensino Médio no Governo Temer**. 2020. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2020.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no College de France pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014. 74 p. (Leituras Filosóficas). Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. 120 p.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. **Debates & Polêmicas**, Campinas, v. 0207906, n. 40, p. 1-21, 2019. Quadrimestral. Centro de Estudos Educação e Sociedade – CEDES. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/>. Acesso em: 23 mar. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel**: notas sobre o Estado e a Política. COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A. Cadernos do Cárcere. vol. 3. (Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. COUTINHO, Carlos Nelson (Organizador e tradutor). Rio de Janeiro – RJ. Civilização Brasileira. 1982.

LIMA, Lígia Cristina Poffo. **A ampliação do mercado de soluções para educação**: o capital em busca do santo graal. 2021. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/222078>. Acesso em: 25 mar. 2023.

LIMA, Maria Daniele Coelho. **Os Impactos da Proposta da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio**. 2019. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2019.

MELLO, Cecília Carmanini de. **As Políticas para o Ensino Médio no Brasil e suas Relações com o BID (2003-2016)**. 2020. 141 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2020.

PEREIRA, Cláudia Simony Mourão. **Reforma do Ensino Médio - LEI 13.415/2017**: avanços ou retrocessos na educação? 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Agrícola, Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

REGO, F.; QUEIROZ, M.; MORAIS, P. A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino de História no Novo Ensino Médio. **Caderno de Diálogos**, v. 1, n. 1, 2022, p. 43-56. Disponível em: <https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/61>. Acesso em: 22 mar. 2023.

RIBEIRO, Maria Luzineide Pereira da Costa; ARRUDA, Vanessa Pereira; BOMFIM, Joelma. Entre dilemas, sonhos, projetos e vida: o Novo Ensino Médio e o itinerário de Formação Técnica e Profissional no Centro de Ensino Médio Integrado do Gama no Distrito Federal. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 8, n. 2, p. 55-66, 2021.

SILVA, Tamyres Cecília da. **Processos de Produção de Sentidos do ‘Novo Ensino Médio’ na/pela Mídia: educação e trabalho**. 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO (TPE). **Ensino Médio: contribuições para a construção de um projeto sistêmico para o ensino médio brasileiro**. 2022. Disponível em <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-ensino-medio.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2023.

TREVISOL NETO, Orestes. **Métodos e Técnicas de Pesquisa**. Chapecó: Argos, 2017. 97 p.

Agradecimentos

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU) pela bolsa de mestrado concedida ao primeiro autor deste trabalho.

Sobre os autores

Maurício Marchi

Professor na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina nas áreas de Filosofia, História e Sociologia, Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP. E-mail: marchi.mauricio@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2746-0934>.

Madalena Pereira da Silva

Professora no Mestrado Profissional em Educação Básica – PPGEB/ UNIARP e no Mestrado Acadêmico em Educação – PPGE da Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC. Coordenadora adjunta do PPGE/UNIPLAC. E-mail: madalenapereiradasilva@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8886-2822>.

Adelcio Machado dos Santos

Professor nos Programas de Pós-Graduação em Educação Básica e em Desenvolvimento e Sociedade, ambos da UNIARP. E-mail: adelciomachado@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3916-972X>.

Recebido em: 06/12/2022

Aceito para publicação em: 10/03/2023