



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATOS PAULO RODRIGUES SILVA

**O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio e a
centralidade nas competências linguísticas como mote das
reformas**

GOIÂNIA

2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

ATOS PAULO RODRIGUES SILVA

3. Título do trabalho

**O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS - ETAPA ENSINO MÉDIO E A
CENTRALIDADE NAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS COMO MOTE DAS REFORMAS**

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria De Assis, Usuário Externo**, em 17/10/2024, às 18:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Atos Paulo Rodrigues Silva, Discente**, em 19/10/2024, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4909237** e o código CRC **A4EB678C**.

ATOS PAULO RODRIGUES SILVA

O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio e a centralidade nas competências linguísticas como mote das reformas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de pesquisa: Estado, Política e História da Educação

Orientadora: Prof. Dra. Lúcia Maria de Assis

GOIÂNIA

2024

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva, Atos Paulo Rodrigues

O Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio e a centralidade nas competências linguísticas como mote das reformas [manuscrito] / Atos Paulo Rodrigues Silva. - 2024.
154 f.

Orientador: Profa. Dra. Lucia Maria de Assis.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2024.

1. Currículo. 2. Competência linguística. 3. Racionalidade neoliberal. 4. DCGO-EM. I. Assis, Lucia Maria de, orient. II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 41 da sessão de Defesa de Dissertação de **ATOS PAULO RODRIGUES SILVA**, que confere o título de **Mestre em Educação** pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás-PPGE/FE/UFG, na *área de concentração em Educação*.

Aos **dez dias do mês de outubro de dois mil e vinte e quatro (10/10/2024)**, a partir das **14:00h**, nas dependências da Faculdade de Educação, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada "**O DOCUMENTO CURRICULAR PARA GOIÁS - ETAPA ENSINO MÉDIO E A CENTRALIDADE NAS COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS COMO MOTE DAS REFORMAS**". Os trabalhos foram instalados pela Orientadora, Prof.^a Dr.^a **Lucia Maria de Assis (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG**, com a participação das demais integrantes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Sandra Valéria Limonta (PPGE/FE/UFG)**, doutora em **Educação** pela **UFG** - integrante titular interna e Prof.^a Dr.^a **Edna Silva Faria (FL/UFG)**, doutora em **Letras e Linguística** pela **UFG** - integrante titular externa. Durante a arguição as integrantes da banca **não fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da Dissertação, tendo sido o candidato **aprovado** pelas suas integrantes. Proclamados os resultados pela Professora Doutora **Lucia Maria de Assis**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelas Integrantes da Banca Examinadora, aos dez dias do mês de outubro de dois mil e vinte e quatro.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Lucia Maria de Assis

Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta

Prof.^a Dr.^a Edna Silva Faria

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Valeria Limonta, Professor do Magistério Superior**, em 11/10/2024, às 15:14, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Lucia Maria De Assis, Usuário Externo**, em 12/10/2024, às 09:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Edna Silva Faria, Professora do Magistério Superior**, em 14/10/2024, às 14:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4854523** e o código CRC **F1B544D5**.

Referência: Processo nº 23070.043812/2024-05

SEI nº 4854523

AGRADECIMENTOS

A pesquisa, na academia, apesar de relativamente solitária, passa ao largo de um trabalho individual, exercido apenas por aquele que assina o produto, neste caso, a presente dissertação. Sou grato, então, a todos aqueles que contribuíram direta e indiretamente para que este trabalho pudesse ser concluído.

Primeiro, e em especial, à querida professora Dra. Lúcia Maria de Assis, pela orientação sempre paciente e tão generosa. Minha eterna gratidão pelas agradáveis conversas, que me guiaram não só na construção desta pesquisa, mas na identificação e fortificação de um “eu pesquisador”. Sem seu incentivo, sua confiança e sua paciência, sempre acolhedora e motivadora, nada do que tenho realizado em minha vida seria possível. Seus conselhos, orientações, sugestões e “puxadas de orelha” me guiarão, enquanto pesquisador, pelo resto de minha vida.

Às professoras membros da banca avaliadora, Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa e Dra. Edna Silva Faria, pela avaliação crítica e minuciosa e pelas valiosas sugestões de leitura e contribuições com o texto.

A todos os docentes e técnicos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Nominalmente, à coordenadora do Programa, Professora Dra. Daniela da Costa Britto Pereira Lima, pela paciência e humanidade no trato com as necessidades decorrentes das burocracias e prazos, bem como pelas valiosas discussões desenvolvidas no decorrer da disciplina “Democracia, formação de professores e tecnologias em contextos emergentes”.

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ter me possibilitado, através da concessão da bolsa, no bojo do Programa de Demanda Social, dedicar-me exclusivamente à execução da pesquisa.

Às colegas e companheiras de pesquisa que fiz ao longo do percurso, em especial Meire Lucia, Joicy Mara e Suely Pereira, pela amizade, por compartilharem comigo suas experiências e por me ajudarem na jornada sempre surpreendente e desafiadora de um pesquisador iniciante. Aos companheiros do Núcleo de Estudos e Documentação: Educação, Sociedade e Cultura (Nedesc), em especial ao professor Dr. Luís Gustavo Alexandre, pelo convite à socialização da pesquisa e por me aceitar como estagiário na disciplina “Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico”, e aos colegas do grupo, pela leitura atenciosa e pelas valiosas sugestões e contribuições.

Sem ordem de prioridade, retorno à minha graduação e estendo meus agradecimentos aos professores(as) Dra. Alba Cristhiane, Dra. Marcilene Pelegrine, Dr. Rogério Canedo e Dra. Gláucia Vieira, por me instruírem e me guiarem na arte de esperar, de crer nos pilares da educação como força motriz capaz de promover mudanças nos indivíduos e no mundo à nossa volta, por enxergarem em mim um potencial que nem mesmo eu reconheceria. Minha gratidão.

À minha analista, Dra. Laura Assis, por ter me acolhido nos momentos de ansiedade, aflição e insegurança. Por ter me orientado nos caminhos da autoconfiança, mediando, com sabedoria, as aflições e angústias que permeiam o processo de descobrimento do mundo e de si, minha gratidão.

Aos meus pais, Maria Aparecida e José Rosa, que abdicaram de seus planos, de suas vidas e suas vontades para me acompanharem em minha jornada. Obrigado por confiarem em mim, por me apoiarem de inúmeras formas e em todas as situações, e por serem sempre minha maior fonte de inspiração, esperança e força, amo ter nascido nessa família, vocês são os melhores pais que eu poderia ter. Aos meus irmãos, Luiz Felipe e Luiz Paulo, por dividirem comigo, de forma nem sempre igualitária, os recursos, a atenção e os cuidados de nossos pais, e por terem sido amigos em todos os momentos de dificuldade que enfrentei no decorrer deste percurso.

À minha família, em especial, meu primo Janes Dean, por ter sido o primeiro incentivador da minha curiosidade leitora e primeiro apoiador da minha carreira acadêmica. À minha madrinha, Letícia Diniz, por todo incentivo e confiança. Às minhas tias, Maria Elizabete, Maria da Luz e Zilda, professora e tia de fato, por ter sido mais do que uma educadora, mas uma inspiração no apreço à aprimoração contínua e à crença na educação, e por me apoiarem, incentivarem e acolherem. Aos meus tios e primos que, sempre que solicitados, se dispuseram a contribuir financeiramente para que eu pudesse ter acesso a livros, eventos e demais necessidades demandadas pela vida acadêmica.

Ao meu amado companheiro de vida, aventuras e descobrimentos, Diego Henrique, por me apoiar mesmo nos momentos em que tudo o que eu mais queria era desistir, por adotar meus sonhos como se teus fossem, por acreditar na minha capacidade e estimular minha continuidade no caminho. Sua parceria e companhia foram, são e sempre serão fundamentais.

Por fim, a meu único e eterno melhor amigo, Guilherme de Moura Cunha, minha gratidão e meu amor, por estar sempre ao meu lado, desde a graduação, como conselheiro, revisor, comentarista de pesquisa e esportes, amigo de bebidas e estudos. Sua presença em minha vida é estabilizadora e reconfortante, gratidão por estar sempre ao meu lado, em todos os momentos da jornada.

O que que você quer ser quando você crescer?
Alguma coisa importante
Um cara muito brilhante
Quando você crescer
Não adianta, perguntas não valem nada
É sempre a mesma jogada
— Raul Seixas

RESUMO

Esta pesquisa insere-se no campo das políticas educacionais, em específico, o subcampo das políticas curriculares, tendo como *corpus* principal o currículo para o ensino de língua portuguesa. Trata-se de uma pesquisa histórico-documental, que tem como objeto de análise a Bimestralização dos componentes de Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). A organização seriada dos conteúdos, habilidades e objetivos de aprendizagem disposta nos documentos é problematizada segundo a teoria crítica do currículo, tendo como fundamento autores como Apple (1982; 2000; 2003), Laval (2004) e Dardot e Laval (2016), buscando evidenciar as relações existentes entre as mudanças definidas a partir do processo de homogeneização e flexibilização das subjetividades como força motriz do desenvolvimento da racionalidade neoliberal, mais adequada às necessidades do mercado na contemporaneidade. Recorremos também a autores do campo da educação crítica, a saber, Ramos (2001; 2010; 2017), Kuenzer (1991; 2000; 2007) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), para descrever o avanço e as nuances desse processo no contexto brasileiro, relacionando, conforme sustentado por autores como Pochmann (2017), Dourado (2007; 2010; 2019), Cury (2002; 2018) e Saviani (2013a; 2013b; 2016), a reforma educacional às modificações macroeconômicas nacionais e internacionais. Pensando a especificidade da abordagem do ensino de Língua Portuguesa, recorreremos a autores como Calvet (2002; 2007), Bourdieu (1977; 2011), Oliveira (2007; 2016) e Pratt (2013), a fim de compreender a centralidade conferida à grande área das linguagens no novo currículo, admitindo a aquisição e o desenvolvimento das competências linguísticas como principal instrumento de construção dos sujeitos, e, portanto, das subjetividades.

Palavras-chave: Currículo. Competência linguística. Racionalidade neoliberal. DC-GOEM.

ABSTRACT

This research is part of the field of educational policies, specifically the subfield of curricular policies, with the curriculum for teaching Portuguese as its main corpus. This is historical-documentary research, which has as its object of analysis the Bimestralization of the components of Basic General Education and the Training Itineraries of the Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). The sequential organization of the contents, skills and learning objectives set out in the documents is problematized according to the critical theory of the curriculum, based on authors such as Apple (1982; 2000; 2003), Laval (2004) and Dardot and Laval (2016), seeking to highlight the relationships between the changes defined from the process of homogenization and flexibility of subjectivities as a driving force for the development of neoliberal rationality, more suited to the needs of the market in contemporary times. We also used authors from the field of critical education, namely, Ramos (2001; 2010; 2017), Kuenzer (1991; 2000; 2007) and Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), to describe the progress and nuances of this process in the Brazilian context, relating, as supported by authors such as Pochmann (2017), Dourado (2007; 2010; 2019), Cury (2002; 2018) and Saviani (2013a; 2013b; 2016), the educational reform to national and international macroeconomic changes. Considering the specificity of the approach to teaching Portuguese, we turn to authors such as Calvet (2002; 2007), Bourdieu (1977; 2011), Oliveira (2007; 2016) and Pratt (2013), in order to understand the centrality given to the broad area of languages in the new curriculum, recognizing the acquisition and development of linguistic skills as the main instrument for constructing subjects, and, therefore, subjectivities.

Keywords: Curriculum. Linguistic competence. Neoliberal rationality. DC-GOEM.

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAQ	Custo Aluno Qualidade
CAQi	Custo Aluno Qualidade Inicial
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEENSI	Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do EM
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COCP	Coordenação do Conselho Pleno
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CP	Conselho Pleno
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DC-GOEM	Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FGB	Formação Geral Básica
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional dos Diretores de Faculdades de Educação

FUVEST	Fundação Universitária para o Vestibular
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFs	Itinerários Formativos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGG	Área de Linguagens
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MNCA	Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
NRF	Novo Regime Fiscal
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OSs	Organizações Sociais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PECIM	Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares
PGR	Procuradoria Geral da República
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PM	Polícia Militar
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE	Plano Nacional de Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProNEM	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
PSD	Partido Social Democrático
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PSL	Partido Social Liberal
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
PV	Projeto de Vida
REANP	Regime Especial de Aulas não Presenciais

SEDEs	Secretarias Estaduais e Distrital de Educação
SEDUC-GO	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SESC	Serviço Social do Comércio
Sintego	Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado de Goiás
SNE	Sistema Nacional de Educação
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UFG	Universidade Federal de Goiás
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
INTRODUÇÃO.....	15
Justificativa e problematização	16
Objeto, questão-problema e objetivos da pesquisa	17
Considerações a respeito do método	18
Metodologia e recortes	23
1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM CONCEITO EM DISPUTA	30
1.1 Construção do ensino secundário no Brasil: direito ou privilégio?	31
1.2 Educação para o desenvolvimento nacional	45
2 A IDEALIZAÇÃO DAS ATUAIS REFORMAS CURRICULARES	67
2.1 O sentido atual das contrarreformas: a ruptura institucional enquanto tônica	68
2.2 Das reformas aos currículos e a implementação em Goiás.....	73
2.3 Da BNCC ao DC-GOEM: entre a regionalização e a reprodução	82
3 O DC-GOEM E A COMPOSIÇÃO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL	96
3.1 A era das competências: um novo currículo, um novo sujeito	99
3.2 O controle da língua, o controle do sujeito: rumo à unificação	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	129
REFERÊNCIAS.....	135

APRESENTAÇÃO

Enquanto graduado em Letras, exercendo a função de professor de língua portuguesa em um colégio da Rede Estadual de Goiás, a escolha de uma política curricular e o recorte centrado no ensino de língua portuguesa como objeto de estudo parecem caracterizar um “caminho natural”. Entretanto, permito-me retroceder um pouco mais na minha brevíssima história acadêmica – se é que posso chamar assim –, para justificar que meu interesse na língua portuguesa e minha relação com as políticas linguísticas são precedidas mesmo de minha tomada de consciência a respeito desses termos.

Crescendo à luz da leitura de placas de trânsito e fachadas de mercados, meu gosto pela língua fora sendo estimulado, em casa, por meus pais e por minha Tia Zilda, irmã da minha mãe, que também viria a ser minha professora, e, na escola, pela bibliotecária, Tia Rosa, e por um concurso de leitura realizado bimestralmente pelo Colégio Estadual Torquato de Ramos Caiado, que, hoje, compreendo como sendo uma entre as muitas políticas linguísticas com as quais tive contato no decorrer de minha formação. Cito, também na esteira destas políticas linguísticas, a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa (OLP), formulada e implementada, pela Fundação Itaú Social, em colaboração com o Ministério da Educação e sob a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec).

Nesse concurso de redação, participei na categoria crônica com um texto intitulado “Festa que muda a cidade” e me classifiquei para a etapa semifinal. Resumidamente, a partir dessa classificação, muito festejada por minha família e pela comunidade, um primo próximo sugeriu aos meus pais que meu irmão gêmeo e eu cursássemos o Ensino Médio em Goiânia, em um Colégio da Polícia Militar de Goiás (CPMG). Com isso, nos mudamos para a capital em 2013, onde nos matriculamos e estudamos no CPMG – Ayrton Senna.

Morando e estudando em Goiânia, meu contato com a língua portuguesa se intensificou, paralelamente ao meu crescente interesse por política, no período de “terceirização” da gestão escolar, via contratos com Organizações Sociais (OSs), pensada e implementada pela gestão do governador Marconi Perillo, período em que participei de movimentos contrários à medida. Com esse espírito, no terceiro ano do Ensino Médio, decidi que cursaria Ciências Sociais com habilitação em Políticas Públicas, curso que iniciei, mas precisei abandonar, por motivos particulares. Ao me transferir, em 2017, para o curso de Letras: Português, com grau de licenciatura, comecei a lecionar em um curso noturno pré-vestibular, ofertado por uma instituição particular. Neste período, em meio às notícias e opiniões em torno da construção do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, durante a matéria

de estágio, conheci um campo que se encontravam meus dois interesses: a língua portuguesa e a política.

Concluída a graduação, em meados de 2021, comecei a lecionar no então recém-inaugurado Colégio Estadual Jardim do Cerrado, em Goiânia. Enquanto professor, neste período, pude vivenciar o processo de implementação do Novo Ensino Médio (NEM), bem como da nova diretriz curricular, fundamentada na Base Nacional Comum Curricular. Assim, experienciando os pontos positivos e as contradições do “novo currículo”, a política curricular “apresentou-se”, para mim, antes como problema concreto de minha prática docente para então “emergir” enquanto problema científico, como objeto desta pesquisa.

Assim, a presente pesquisa foi conduzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, e vincula-se à Linha de Pesquisa Estado, Política e História da Educação. Trata-se de Dissertação apresentada ao Programa como um dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

O texto está estruturado em três capítulos, além de apresentação, introdução e conclusão. Na Introdução, são apresentadas as questões que ensejaram a investigação, bem como seus objetivos central e específicos. Ainda, são feitas considerações a respeito da metodologia de coleta e análise dos documentos, bem como de sua exposição.

No primeiro capítulo, “O Ensino Médio no Brasil: um capítulo em construção”, abordaremos o acesso ao ensino secundário, enquanto direito instituído, ao longo da história do Brasil, ressaltando os aspectos relacionados ao seu alcance enquanto direito fundamental, bem como aos seus modos de oferta. Nesse sentido, apresentaremos, a partir da perspectiva da análise crítica do currículo e da concepção de política linguística, como a instituição de um conjunto mínimo de conhecimentos linguísticos a serem adquiridos nesta etapa de ensino definiu tanto o prosseguimento (ou não) do percurso formativo do aluno até o nível superior, quanto a própria finalidade da etapa secundária. Isso reforça o caráter discricionário da formação ali ofertada, tendo, de um lado, a capacitação geral básica direcionada às classes economicamente desfavorecidas, e de outro, formação propedêutica, voltada à preparação dos filhos da classe dominante para os estudos fora do Brasil. Essa recuperação histórica está ancorada sobretudo nos trabalhos de Saviani (2002; 2013a; 2013b), Romanelli (1986), Sodré (1963; 1980), Ferretti (2016), Dourado (2007; 2019); Pochmann (2017) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

O segundo capítulo, “A idealização das atuais reformas curriculares”, será o espaço em que abordaremos as contradições existentes no processo de construção das diretrizes curriculares, a partir da consecução do currículo enquanto uma política de planificação dos

métodos e objetivos do ensino institucional e como uma estratégia para a construção de um sistema nacional. Assim, proporemos debater o currículo como um sistema de mensagens que compõe a educação formal, para quem o currículo representa “o que conta como conhecimento válido” (Bernstein, 1971 *apud* Mainardes, 2013, p. 165) para os interesses que os tempos atuais impõem aos jovens, isto é, legitimado social e institucionalmente. Nesse sentido, a partir das análises propostas por Apple (2003) e Laval (2004), a respeito da intersecção entre os interesses do “mercado” e a definição do currículo, a investigação busca identificar como se definem e quais são os saberes validados a partir da nova política curricular. Vale adiantar, no entanto, que a noção de currículo, como adverte Silva (1999), não pressupõe, necessariamente, uma imposição autoritária de agenda ou uma relação determinista entre as exigências do mercado e os objetivos de ensino e conteúdo curricular, mas sim como uma construção social e dialógica, em que essas exigências encontram correspondência nas necessidades educacionais identificadas pela comunidade. No contexto político recente, observamos essa dinâmica ecoar em uma série de reformas, materializadas textualmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no âmbito federal, e no Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), no regional.

Por fim, no terceiro e último capítulo, “O DC-GOEM como baliza da racionalidade neoliberal”, deteremos a atenção à análise de nosso objeto mais específico, a Bimestralização do DC-GOEM, que organiza os conteúdos e objetivos da Formação Geral Básica (FGB) e dos Itinerários Formativos (IFs) de acordo com progressão seriada. Consideramos esse Documento, ao mesmo tempo, como política educacional e como política linguística. A fim de observar sua orientação educacional, recorreremos às ideias de Apple (1982; 2000), Laval (2004) e Dardot e Laval (2016) da teoria do currículo, em diálogo com a noção de pedagogia das competências, de Ramos (2001; 2010; 2017) e Kuenzer (1991; 2000; 2007); já para a sua orientação linguística, fundamentamo-nos nas discussões propostas por Calvet (2002; 2007), Bourdieu (1977; 2011), Oliveira (2007; 2016) e Pratt (2013), buscando identificar as concepções ideológicas encontradas nas diretrizes e as possíveis repercussões do ideário neoliberal sobre o currículo oficial para o ensino de língua portuguesa.

Por fim, nas considerações finais, trazemos alguns apontamentos a respeito do que fora discutido no desenvolver do trabalho, objetivando uma síntese e, posteriormente, um enquadre do Documento no panorama o desenvolvimento das políticas para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

INTRODUÇÃO

O acesso à educação, como direito básico, no Brasil, tem seus limites traçados, primordialmente, pela própria definição do que viria a ser “básico”; em outros termos, a ideia da educação como um direito tem como princípio fundante o estabelecimento do que seria o básico em termos de saber. Parte, então, da definição de um patamar mínimo de conhecimento a que uma pessoa deve ter acesso para que se possa considerar que ela teve assegurado o direito à educação. Isso se evidencia, por exemplo, na abordagem dos documentos legais definidores das obrigações que o Estado brasileiro tinha para com a oferta do ensino institucionalizado, os quais determinam, em sua maioria, a obrigação do Estado de ofertar o ensino básico, de tal maneira que a ampliação da oferta estava condicionada, grosso modo, à ampliação do conceito de Educação Básica.

Desse modo, enquanto persistiu uma definição de “ensino básico” que atingia somente a formação inicial, ou o que hoje se denomina Ensino Fundamental, o Ensino Médio – então nível secundário –, manteve-se como um privilégio para poucos. O primeiro documento a ampliar a noção de ensino básico foi a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, ao definir que o Ensino Primário teria duração de oito anos e ao estabelecer diretrizes e bases, tanto para o Primário quanto para o Secundário, mas não trata da oferta deste, nem de sua gratuidade. Assim, somente após o processo de redemocratização, com base nas discussões em torno da construção da nova Constituição Federal, é que foi possível o alargamento da noção de direitos sociais, e que, em 1996, a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), que se reconhece o Ensino Médio como uma das etapas da Educação Básica, embora ainda não esteja assegurada a obrigatoriedade de sua oferta enquanto etapa escolar.

Mesmo com isso, a inclusão do Ensino Médio na Educação Básica foi preambular para que se intensificasse, ao longo dos anos 2000, o debate acerca da necessidade de se ampliar o acesso a esse nível de ensino. Desse modo, o marco legal que oficializa a obrigatoriedade pela oferta gratuita do acesso ao Ensino Médio, como parte integrante da Educação Básica, é a Emenda Constitucional nº 59/2009, que alterou o artigo 208 da Constituição Federal, e determinou a obrigatoriedade da oferta do Ensino.

Essa introdutória abordagem histórica permite-nos reafirmar o caráter profundamente contraditório da constituição do Ensino Médio brasileiro. Embora esteja definido, na concepção de direito, que ele deve ser garantido a todos os brasileiros, do ponto de vista da oferta, tanto as condições materiais, quanto as subjetivas (relacionadas às obrigações legais vinculadas ao Estado e seus entes), não garantem esse acesso. Assumir essa contradição não significa,

entretanto, que esteja elucidada a questão do desenvolvimento do acesso a esse nível no Brasil; pelo contrário, conduz à necessária inquirição dos elementos que compõem esta contradição.

De igual modo, reafirmar a importância da definição, pela EC nº 59/2009, da obrigatoriedade de sua oferta por parte do Estado, não encerra os dilemas e as contradições relativas ao Ensino Médio, mas introduz com maior notoriedade, no campo da educação, históricas contradições do processo de luta política em torno da construção de sentidos, da legitimação do saber via institucionalização no currículo, desqualificação e precarização do trabalho docente.

As políticas curriculares agem em direção a um currículo pronto, um produto acabado e estanque que deve ser assimilado como diretriz para a prática docente e para as decisões escolares. No entanto, é preciso tensionar as disputas de interesse por trás de sua idealização. Como assinala Maciel (2020, p. 223), o cenário brasileiro nos últimos anos esteve alinhado à “hegemonia do ideário neoliberal sobre os trabalhadores e suas organizações, viabilizando o transformismo e sua ‘integração passiva à ordem’ numa ‘democracia de *cooptação*’ que opera fundamentalmente para legitimar a autocracia burguesa”. O currículo posto em ação pressupõe a repetição de ciclos de modo a coordenar os sujeitos à apreensão de determinados conteúdos e comportamentos considerados necessários para sua formação – ou *cooptação* – em distintos contextos da vida social.

Nesse sentido, a definição pela obrigatoriedade do Ensino Médio sugere que os problemas da permanência e da qualidade são centrais para a definição das políticas públicas educacionais, direcionadas, sobremaneira, ao objetivo da universalização do acesso e da criação de mecanismos de controle e promoção da qualidade. Esses dois elementos são centrais nas discussões que fundamentam e justificam as políticas educacionais que surgem no bojo de tais objetivos, de modo que, em partes, o conflito passa a ser entre os entes federados e a União, em termos da definição de suas respectivas funções em relação à oferta (e ao financiamento) e, de outro lado, entre o poder público e entidades sociais e/ou empresariais, em torno da configuração do Ensino Médio nacional, em termos de objetivos, métodos, conteúdos, modos de oferta etc. e, principalmente, acerca da destinação a ser dada pelos gastos com educação do Fundo Público.

Justificativa e problematização

Este estudo tem suas origens nas reflexões deste pesquisador, quando na condição de professor de português, recém-formado, lecionando no nível médio da Rede Estadual de Goiás,

e inquieto com os desencadeamentos da reforma estruturante pela qual passava esse nível de ensino, nos anos de 2021 e 2022. Em função da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que, entre outros pontos, altera a estrutura, a carga horária e a organização do Ensino Médio. A partir de modificações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96), não só o currículo referência para os professores da Rede foi substituído, como também a organização da estrutura organizacional e a distribuição das disciplinas que constam no quadro curricular entre os professores da escola.

Diante de um novo modelo de organização da minha carga horária, bem como diante das mudanças relativas ao conteúdo que deveria ser lecionado nas disciplinas, atento às implicações das mudanças advindas da implementação da Reforma, que provocou o deslocamento de professores para atuarem em áreas / disciplinas diferentes das quais ele foi formado, como biólogos lecionando em disciplinas da área de Linguagens, por exemplo, vi-me estimulado a investigar, com um olhar científico, como o novo currículo para Língua Portuguesa, no Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), tende a orientar o ensino, o conteúdo, os métodos e os objetivos da formação escolar para a formação de pessoas com forte apelo ao espírito de competitividade, próprias da lógica capitalista.

A escolha de um Documento Curricular como objeto de pesquisa, produto de discussões acerca das políticas curriculares, se dá a partir do entendimento de que, sendo a educação um espaço de disputas, “as políticas educacionais traduzem, historicamente, os embates sociais mais amplos, entre as classes sociais, os diferentes atores, as conjunturas políticas, entre outros agentes” (Dourado, 2010, p. 688). Ainda porque, como complementa Ball (2001, p. 100), em se tratando das políticas curriculares empreendidas no bojo do desenvolvimento da mercantilização, são marginalizados os propósitos sociais da educação em prol do fortalecimento da “formação por habilidades” enquanto princípio orientador e integrador. Nesse sentido, Bernstein (1984, p. 37) considera que as “habilidades e seu inter-relacionamento são competências culturalmente específicas”, de tal modo que o processo de formação não tem por finalidade a transmissão de uma competência específica, como saber ler e saber somar, “mas a estrutura dos relacionamentos sociais que produzem essas especializadas competências”.

Objeto, questão-problema e objetivos da pesquisa

Define-se como **objeto de pesquisa** deste estudo o DC-GOEM e, mais especificamente, a Bimestralização do DC-GOEM, considerando ambas as Bimestralizações, da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, que reúnem os objetivos de

aprendizagem, as habilidades e os conteúdos das disciplinas, com foco da análise da área “Linguagens e suas Tecnologias”, por ser uma área que, como será apresentado posteriormente, integra-se com muitas das demais áreas, e porque se trata da área de formação e atuação deste pesquisador. Mas, para além de sua materialidade textual, interessa-nos também situá-lo no campo mais amplo das políticas curriculares, isto é, nos esforços das políticas em definir o que deve ser contemplado pela escola, com vistas à formação dos sujeitos para a vida social.

Nesse sentido, a **questão-problema** que orienta a pesquisa é:

- Como o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio compreende a área de Linguagens, sobretudo em relação às políticas subjacentes à sua elaboração?

Dessa questão mais ampla, derivam outras que permitem uma melhor compreensão do objeto em si e do papel das políticas curriculares no atual cenário político-econômico do país:

- Qual concepção de educação e de escola norteia a consecução do novo currículo para o nível médio a partir da reforma instituída pela Lei nº 13.415/2017?
- Qual o tratamento dado à noção de língua, linguagem e competência linguística no Documento?
- Como é possível interpretar a idealização do DC-GOEM segundo a proposição das teorias críticas do currículo de que o currículo das escolas modernas atende aos ideários neoliberais?

A fim de respondermos aos questionamentos acima, foi definido como objetivo geral:

- analisar a reformulação curricular procurando identificar as concepções que a conduzem.

Para tal, os objetivos específicos são:

- contextualizar historicamente o surgimento do Novo Ensino Médio, na forma da Lei nº 13.415/2017, com destaque ao ensino de língua portuguesa;
- investigar as noções e concepções em disputa no processo de formulação e implementação da reforma;
- perquirir como o disposto no DC-GOEM para a disciplina de Língua Portuguesa e suas integrações com os Itinerários Formativos orientam-se à consolidação dos ideários neoliberais de educação.

Considerações a respeito do método

As discussões a respeito do método da ciência em educação, conforme assinala Gatti (2012, p. 20), convertem-se em uma discussão hermética, relacionada aos conceitos utilizados

na caracterização do campo. Segundo a autora, “há uma vasta gama de estudos sobre e para a educação em variados campos do conhecimento, tornando difícil assumir epistemologicamente um eixo identitário”, de modo que a concepção sobre as “ciências da educação” é influenciada pela posição que se ocupa no campo.

Nesse sentido, ao se filiar a um método de investigação, fazendo as necessárias ponderações quanto à concatenação deste à teoria, ao objeto, aos objetivos e à trajetória efetivamente percorrida no desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador está sujeito a erros, que se explicam “pela falta de domínio dos meios e procedimentos de coleta dos dados que tem a ver com determinadas formas de concretização das subjetividades dos sujeitos” (Assis, 2008, p. 21). A esse respeito, Gatti (2010, p. 55), considera que “[...] os métodos, para além da lógica, são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado”.

Continuadamente, a opção por um método de investigação, ainda que demande o comprometimento supracitado, não implica, necessariamente, conforme Assis (2008, p. 23), que o caminho a ser percorrido deva ser definido e, de maneira prescritiva, perseguido a partir da definição do objeto até o fim da pesquisa, pelo contrário, o método representa a opção por “concepções de pesquisa, de enfoque no tratamento dos dados”, conferindo operacionalidade à pesquisa “ao dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática”.

No campo educacional, o método investigativo impõe alguns desafios ao pesquisador, que precisa lidar com o fato da não-linearidade característica do fenômeno educativo, dada a “expansão, flexibilidade, variabilidade e porosidade de seu acontecer existencial”, sem se afastar do rigor científico, “organizado em outras bases, compatíveis e pertinentes aos pressupostos que marcam os limites do conhecimento científico e as especificidades da pesquisa em educação”, limites estes que, prossegue Assis (2008), colocam três aspectos que exigem algumas decisões ao pesquisador: (a) a afirmação dos objetivos da pesquisa, “a partir do confronto e escolha entre diferentes concepções de mundo e de homem”; (b) a escolha por diferentes caminhos metodológicos “não apenas como escolha a priori, mas construção em processo de formas e meio de percorrê-los”; e (c) a opção por realçar determinado aspecto do objeto em investigação, “buscando as mediações necessárias entre o particular e o universal; entre o local e o contextual”. A articulação entre essas três dinâmicas, segundo a autora, denota que o fazer pesquisa em educação

implica estabelecer recortes, assumir valores, selecionar prioridades, atitudes que inevitavelmente conferem à ação investigativa educacional um caráter implicitamente

político, e aos produtos da pesquisa, um conhecimento datado, situado, histórico e provisório (Franco, 2003, p. 191).

Ao constatar o caráter datado e histórico que a escolha metodológica imprime à pesquisa, estamos assumindo as limitações deste trabalho que, à medida que direciona sua abordagem do DC-GOEM, extrapola a análise do currículo dando vistas também aos textos e contextos normativos, políticos e sociais que o compõem enquanto uma política pública, de modo que a investigação tece seu objeto e seus objetivos conforme se apresentam as evidências levantadas e as decorrentes necessidades “impostas” pela própria pesquisa.

Assim, recorreremos à Gatti (2012, p. 20) e reconhecermos a “interdisciplinaridade / transdisciplinaridade” como característica que trazem, para o campo da ciência em educação, óticas pertinentes a outros campos, criando assim outros “subcampos”, como história da educação. Neste sentido, é consentâneo nos referirmos ao que Luchese (2014, p. 149) diz a respeito do fazer pesquisa em história da educação com base na análise de documentos, ao discorrer sobre a diversificação da base documental na pesquisa historiográfica:

Todos os documentos que nos chegam do passado são plenos de relações, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo para as gerações futuras. Memórias fragmentadas de um tempo que não conseguiremos jamais tomá-lo em sua totalidade.

Com isso, o documento, em um sentido mais amplo, apresenta-se como um produto da sociedade que o elaborou / construiu segundo as relações de força que a caracterizava (Le Goff, 1990, p. 536), de modo que a realidade perceptível através dos documentos não representa o todo daquilo que existiu no passado, num dado momento, mas sim “uma escolha efetuada quer pelas forças que operam no desenvolvimento temporal do mundo e da humanidade, quer pelos que se dedicam à ciência do passado”. Nessa perspectiva, remetemo-nos à interdisciplinaridade própria do campo, reconhecendo a análise documental enquanto método historiográfico.

A análise crítica de abordagem histórico-documental como instrumento de perscrutação dos fenômenos sociais é um mecanismo que tem passado por contínuo aprimoramento no desenvolver do campo da ciência da educação no Brasil. Nesse movimento, Le Goff (1990, p. 548), considera que o documento passa por uma espécie de revolução, ao passo em que é transformado, pela própria historiografia, no que o autor denomina de “documento monumento”. Nessa perspectiva, o documento é tido como “o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram”, de modo que todo documento é o aparente, uma roupagem, e sua análise requer “desestruturar essa construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos”. Assim, é

neste processo em que emergem as categorias e subcategorias de análise, campo em que se manifesta a dialética conforme categorizada por Frigotto (2000, p. 75), “sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.”

A simples definição do que vem a ser um documento, entretanto, não encerra as controvérsias a respeito do método em relação ao objeto e aos objetivos, uma vez que, conforme assinala Afonso (2000, p. 55), é crucial que se explicita o que se define por reforma e a quais processos se refere ao tratar do termo. O autor propõe a concepção de reforma a partir do contraste com as inovações, neste sentido, as reformas são aquelas alterações direcionadas à gestão, estrutura e organização escolar, enquanto inovação se referiria às modificações destinadas a alterar os métodos, os objetivos e o conteúdo do ensino (Afonso, 2000, p. 56). Essa definição não é consensual, posto que, conforme acrescenta o autor, é recorrente que se utilize o termo para se referir a uma variedade de ações direcionadas à modificação de diferentes aspectos da educação.

Nesse sentido, o autor propõe que, considerando a complexidade e a variedade de modos de intervenção na educação e que estas “não estão necessariamente orientadas para a resolução de problemas do campo educacional” (Afonso, 2000, p. 58), mas sim para a legitimação de um determinado modelo de organização social; para fundamentar as discussões acerca do desenvolvimento nacional; também contribuem para organizar as reivindicações de certos grupos sociais; ou, legitimar a reestruturação do modo de intervenção do Estado. Além dessas orientações, podem representar uma tentativa – exitosa ou não – à resolução das tendências de crise na educação pública, ou, ainda, de resposta aos impasses enfrentados pelo Estado frente a uma profunda e progressiva crise fiscal. A partir dessa perspectiva, o autor defende que é preciso considerar, em termos de objetivos ou sentidos das reformas, as funções manifestas e as latentes, passíveis de figurarem ambas em uma mesma reforma, o que se revela a partir da compreensão da complexa inter-relação de fatores.

Destarte, o desafio do pensamento, aqui, “é trazer para o plano do conhecimento essa dialética própria do real”, ainda que de forma incompleta, na perspectiva do que referenda Minayo (1994, p. 15) ao destacar o caráter essencialmente qualitativo da pesquisa social. Portanto, consideramos que a metodologia é uma forma de abordagem do “conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações”.

Para o tratamento específico do Documento, em sua materialidade textual, reconhecemos que o currículo, como produto acabado, deve ser revisto, pelo pesquisador, como incompleto e imperfeito, nos termos de Evangelista (2012, p. 60). A mediação teórica,

mobilizada aqui principalmente pelos estudos da teoria crítica do currículo, é realizada a fim de recuperar quais são os conflitos por trás da idealização do Documento. Assumimos, portanto, que existem tendências, orientações e avaliações sempre ancoradas sócio historicamente em atravessamentos ideológicos: “[os Documentos] expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são construídos pelo e constituintes do momento histórico” (Evangelista, 2012, p. 61).

Como nos interessa discutir as políticas curriculares e suas tensões para além do DC-GOEM, procuramos compreender o Documento também como política linguística, no sentido de que busca intervir a respeito dos usos que os sujeitos fazem com a língua e, além disso, dos recursos que os sujeitos devem apreender para se definirem linguisticamente competentes. A coexistência de distintas perspectivas sobre a linguagem permitiu que as políticas voltadas às manifestações linguísticas – em seu sentido mais amplo possível – absorvessem, com os limites impostos pela materialidade, o espírito de redemocratização política e se traduziram, em termos práticos, em pressões pelo “reconhecimento e valoração das variedades de português faladas no Brasil” (Ilari; Basso, 2017, p. 74).

Oliveira (2016, p. 382) enfatiza que grande parte dessas políticas são construídas sem a participação de linguistas, embora se utilizem de suas pesquisas instruir ou mesmo legitimar determinadas políticas. Considerando, ainda, os aspectos relacionados ao nível de interferência, à abrangência geográfica, ao tipo de política ou programa a ser empreendido, dentre outros, enquadraremos o DC-GOEM como política linguística segundo a definição de que

a política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes, das comunidades linguísticas em suas lutas históricas: as lutas tanto dos indígenas, como dos imigrantes, para manutenção das suas línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos seus salários, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para suas línguas. (Oliveira, 2007, p. 91).

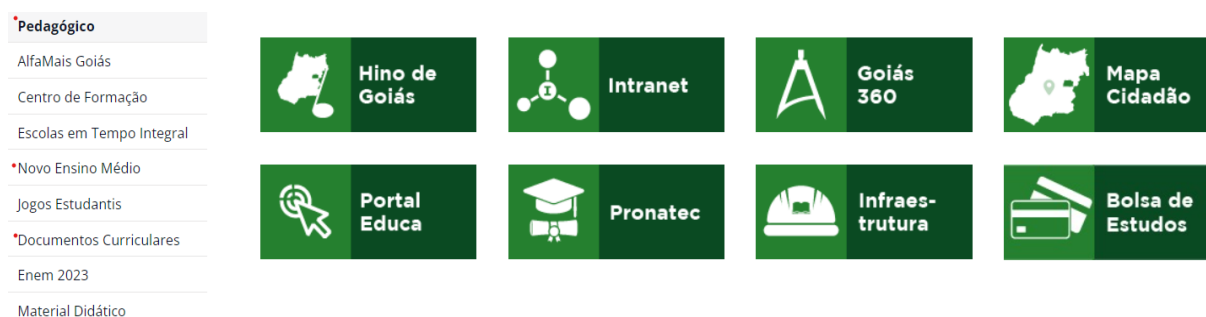
Com isso, tomamos como pressuposto que o Estado dispõe de instrumentos de intervenção política sobre as línguas, sua estrutura e seu uso. Savedra e Lagares (2012, p. 15) complementam que se entende por política linguística qualquer “conjunto de decisões tomadas pelo poder público a respeito de quais línguas serão fomentadas, ensinadas ou eventualmente reprimidas e eliminadas; de quais funções as línguas terão ou deveriam ter, de que espaços sociais ocuparão”. Assimilamos essa noção ao considerar que o Documento, tratando-se de questões linguísticas, procura não apenas lidar com aspectos gramaticais da norma padrão ou da modalidade escrita e formal da língua, mas também com os papéis sociais de seus falantes.

Metodologia e recortes

A busca pelos documentos foi realizada principalmente nos endereços eletrônicos dos governos federal e estadual, respectivamente, nos sítios do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO), bem como de outros sítios oficiais ou não. A esse respeito, para Cellard (2012, p. 298), dada a multiplicidade de fontes documentais disponíveis para construir um *corpus* satisfatório, o pesquisador deve “esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes”, de modo que um bom pesquisador necessita saber compor com as mais diversificadas fontes, com a devida prudência e necessária criticidade na análise do material.

Nesse sentido, a investigação, que parte da leitura e análise do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), imbrica, necessariamente, na análise daqueles documentos que o precedem e fundamentam a sua elaboração, bem como daqueles que dele descendem, quais sejam, as Bimestralizações da Formação Geral Básica e dos Itinerários Formativos, ou o Parecer COCP-CEE nº 32/2021. Desse modo, em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. Assim, a primeira atividade da pesquisa é reunir os diversos documentos (relatórios, pareceres, leis, medidas provisórias) citados como referência para a composição do objeto, classificando-os e organizando-os conforme ordem cronológica e em termos de sua pertinência na composição do material em estudo. Na primeira página do endereço eletrônico da SEDUC-GO, as informações a respeito do Novo Ensino Médio (NEM) estão classificadas no organizador de ficheiros “Pedagógico”, no qual contém também a opção “Documentos Curriculares”, dentre outros ficheiros, conforme a *figura 1*.

Figura 1: Página inicial da Secretaria de Educação de Goiás (SEDUC-GO)



Fonte: <https://goias.gov.br/educacao/#>

Ao selecionar o ficheiro do Novo Ensino Médio (NEM), o usuário é direcionado a outra página em que, além de uma apresentação e de uma contextualização do NEM, são apresentados os “Itinerários Formativos”, a saber, “Projeto de Vida, Trilhas de

Aprofundamento e Eletivas”. São 17 (dezesete) opções de “Trilhas de Aprofundamento do Novo Ensino Médio em Goiás”, distribuídas entre 2 (duas) de cada área, além de 6 (seis) integradas e 3 (três) profissionalizantes, detalhadas conforme imagem abaixo (*figura 2*), retirada do sítio oficial.

Figura 2: Lista de Trilhas de Aprofundamento no Novo Ensino Médio em Goiás

Comunicação: Movimentos, Práticas e Sentidos do Existir	>
identid@ades.com	>
Imersão na Matemática Escolar: Conhecimentos Essenciais para o Desenvolvimento da Sociedade	>
Matemática Escolar aplicada ao Mercado de Trabalho	>
Energia que nos move	>
Além da Visão: Conhecendo o Micromundo	>
Ser Jovem	>
Toda forma de Poder	>
Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás	>
Cinesfera	>
Comer Bem e se exercitar é só começar	>
Incertezas Naturais	>
Matematicidades	>

Fonte: <https://goias.gov.br/educacao/novo-ensino-medio/>

Quanto às eletivas, elas correspondem ao terceiro componente dos Itinerários Formativos e são compostas por disciplinas de livre escolha do aluno, segundo informações disponíveis no sítio, cada instituição de ensino deve ofertar no mínimo duas opções de eletiva. Há também informações sobre os Itinerários Formativos Profissionalizantes que, segundo consta do sítio, estão disponíveis em 49 (quarenta e nove) escolas da Rede, com 10 (dez) opções de curso disponíveis.

Quanto ao sítio do MEC, é primordial ressaltar que não encontramos marcador que levasse ao tópico “Novo Ensino Médio” dentre os ficheiros que organizam seus conteúdos; no entanto, ao realizarmos uma pesquisa pelos termos “Novo Ensino Médio” diretamente no buscador Google, já na primeira página de resultados identificamos um sítio do Ministério hospedado sob o domínio “gov.br/mec”, o que caracteriza uma dificuldade para encontrarmos dados oficiais. Vencida a dificuldade de acesso, o topo da página do MEC direcionada ao NEM tem, primeiro, um *hiperlink* “Painel de Monitoramento”, que leva a uma outra página que será apresentada posteriormente. Na sequência, o sítio apresenta dois textos explicativos intitulados “O que muda com o Novo Ensino Médio?” e “O que muda para você?”, como demonstrado nas imagens da página seguinte. O site dispõe, ainda, de informações direcionadas aos professores

e aos gestores, com um texto que trata de informações mais gerais, identificadas sob marcadores como “Ampliação da carga horária” e “Possibilidade de articular parcerias com outras escolas e instituições de ensino de sua região”.

Figura 3: Mudanças sinalizadas pela SEDUC-GO acerca do Novo Ensino Médio



Fonte: <https://goias.gov.br/educacao/novo-ensino-medio/>

Devido a essa dificuldade de acesso a informações nos sítios oficiais, recorreremos também a outras fontes documentais, adotando uma abordagem mais globalizante, para a qual a concepção de documento amplia-se consideravelmente, de modo que “tudo o que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’” (Cellard, 2012, p. 296). Partindo desse universo de opções, pensando ainda na perspectiva da análise curricular e na pertinência do recorte com direcionamento à investigação da formação na área de linguagens, após análise das informações contidas nas páginas de destino dos *hiperlinks*, a pesquisa utilizou como recorte para seleção dos documentos o critério da pertinência em relação ao objeto: a política curricular.

A partir desse critério, os documentos selecionados foram categorizados entre *Documentos Preambulares*, *Documentos Resultantes* e *Documentos Subsequentes*, conforme destacado no Quadro 1 na página seguinte. O processo de categorização e sistematização dos achados, de acordo com Luchese (2014, p. 150), é necessário devido às “idas e vindas aos

arquivos” que resultam em um grande volume de documentos, de modo que, constituído o *corpus* documental, é preciso organizar o conteúdo “considerando-se o contexto e o objeto pesquisado” e priorizando os aspectos relevantes para os objetivos da investigação.

Na categoria *Documentos Preambulares*, incluímos aqueles documentos que conduziram “a formação do discurso da política”, o que, conforme Ball e Bowe (*apud* Mainardes, 2006, p. 50), envolve “identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo”. Nessa categoria incluímos, por exemplo, Notas Técnicas de organismos como Todos pela Educação, Unicef, Movimento Pela Base, Consed, entre outros. Amparamo-nos, para tal categorização, no que os autores definem como “contexto da influência”, no qual “os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política.” É nessa arena que, segundo os autores, ocorre a “disseminação de influências internacionais”, que se dá de dois modos, “o fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais” e o “patrocínio” e, em alguns casos, “imposição de ‘soluções’ oferecidas e recomendadas por agências multilaterais”.

Já no grupo *Documentos Resultantes*, incluiremos os documentos que, conforme categorizam os autores, inserem-se no “segundo contexto”, ou o “contexto da produção de texto”, no qual são produzidos os textos políticos, que podem, segundo os autores, tomar várias formas, como, por exemplo, “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (Bowe *et al*, 1992, *apud* Mainardes 2006, p. 52). Os autores sustentam, ainda, que esses textos, embora representem a “homogeneização” da política, “não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios”, pois são o produto de disputas e acordos, e carregam consigo as marcas das limitações materiais e as possibilidades reais, uma vez que não são feitos e finalizados no “momento legislativo”.

Na terceira categoria de documentos, os *Documentos Subsequentes*, são incluídos documentos que apresentam os efeitos da política, o “contexto dos efeitos”, que se preocupa com questões de justiça, igualdade e liberdade”, efeitos que podem ser divididos em duas categorias: os efeitos de primeira ordem e os efeitos de segunda ordem, sendo os primeiros “mudanças na prática e na estrutura” enquanto o segundo se refere ao “impacto dessas mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social”. Serão considerados, neste grupo de documentos, aqueles que os autores relacionam ao “quarto contexto”, o “contexto da estratégia política”, que se relaciona com as atividades “necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada”, que é o contexto que se preocupa com a análise das consequências da política em relação à manutenção ou diminuição

das desigualdades e das injustiças.

A organização por categorias, entretanto, não corresponde, necessariamente, a um método expositivo textual, antes, sim, a um método de arquivamento dos documentos, em vias de operacionalizar a pesquisa. Embora tenhamos apresentado os ciclos de forma que correspondessem à nossa classificação documental, os autores ressaltam que, na análise do ciclo da política, não há linearidade entre os contextos “uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético”. Deste modo, podemos situar a pesquisa no campo da revisão bibliográfica documental, de abordagem material histórico dialética, por se tratar de um referencial teórico-analítico dinâmico, o qual “exige uma compreensão baseada não no geral ou local, macro ou micro influências, mas ‘nas relações de mudança entre eles e suas interpretações” (Bowe et al, 1992, p. 359 *apud* Mainardes 2006, p. 52) e que considera as arenas, lugares e grupos de interesse em disputa que integram os contextos do ciclo contínuo da política pública. Essa perspectiva permite uma análise do fenômeno alinhada às categorias da *totalidade* e *mediação*, uma vez que serão estabelecidos diálogos entre a teoria elencada, os resultados obtidos na investigação e a inserção do objeto em estudo em um contexto sócio-histórico concreto e datado, complexo e multidimensional.

Quadro 1: Histórico dos Documentos que circundam o DC-GOEM

CLASSIFICAÇÃO	ANO DE PUBLICAÇÃO	DOCUMENTO
Documentos Preambulares	2010	Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos <i>Sumário executivo</i>
Documentos Preambulares	2011	Situação mundial da infância 2011 – Adolescência: uma fase de oportunidades
Documentos Preambulares	2011	Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo
Documentos Preambulares	2013	Documento Orientador para os Seminários Estaduais
Documentos Preambulares	2013	Projeto de Lei nº 6.840-A
Documentos Preambulares	2013	Projeto de Lei nº 5.115
Documentos Resultantes	2016	Medida Provisória nº 746
Documentos Resultantes	2017	Lei nº 13.415
Documentos Subsequentes	2018	Moção de Repúdio à Lei nº 13.715/2017

Documentos Resultantes	2018	Base Nacional Comum Curricular
Documentos Subsequentes	2018	Parecer CNE/CP Nº: 15/2018
Documentos Subsequentes	2018	Resolução CNE/CP 4/2018.
Documentos Subsequentes	2021	Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio
Documentos Subsequentes	2021	Parecer COCP - CEE- 18461 Nº 32/2021
Documentos Subsequentes	2021	Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio – Formação Geral Básica – Bimestralização
Documentos Subsequentes	2021	Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio – Itinerários Formativos – Bimestralização

Fonte: Elaborado pelo autor de acordo com os dados da pesquisa.

Com isso, dá-se início ao processo investigativo partindo do “Documento Orientador para os Seminários Estaduais”, exarado pela Comissão Especial de Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), instituída em 2013 na Câmara dos Deputados. Como resultado das reuniões desta comissão, originou-se o Projeto de Lei nº 6.840-A/2013, que, conforme Lima e Maciel (2018, p. 10), é a base discursivo-política em que se ancoram os grupos que defendiam a reforma do Ensino Médio.

A partir desse documento, há dois movimentos da pesquisa, primeiro, o de identificar e investigar as referências que fundamentam a sua construção, como o relatório “Situação mundial da infância 2011 – Adolescência: uma fase de oportunidades” e o Projeto de Lei 5.115/2013, de março de 2013, seguidas de políticas educacionais decorrentes com destaque para as mudanças curriculares, objeto desta pesquisa. Considerando o necessário movimento dialético da pesquisa, serão investigados documentos como os produzidos pelo Conselho Nacional de Educação (CONAE) em 2018, por exemplo, a “Moção de Repúdio à Lei nº 13.715/2017”, que fazem parte da base do grupo que se opunha às medidas, de modo a propor uma análise do contexto anterior à aprovação da Lei nº 13.415/17, uma vez que, conforme Mainardes (2006, p. 54), “políticas são intervenções textuais” cujas respostas “têm consequências reais”.

Nesse sentido, fontes como o documento “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos *Sumário executivo*”, publicado pelo Banco Mundial, ou o “Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo”, de autoria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), compõem parte de um universo de “recomendações” e “orientações” que pretendiam somar ao

debate que se construía em torno de uma “necessária” mudança no Nível Médio. É a partir desses documentos que se fortalecem as teses dos grupos atuantes no legislativo, tanto em defesa da Media Provisória nº 746/2016, quanto de sua posterior transformação em norma por meio da promulgação da Lei nº 13.415/17, a Lei do Novo Ensino Médio.

Continuadamente, conforme classificação que apresentamos anteriormente, passaremos à análise dos documentos que passam à incorporação da pauta reformista à agenda pública, campo em que a política pública pode se tornar um “regime de verdade”, ao passo que se evidenciam as limitações impostas “pelo próprio discurso”, embora a contextualização revele a multiplicidade de discursos que circundam a formulação da “política como discurso”, aqui se evidencia a predominância de alguns discursos em detrimento de outros (Mainardes, 2006, p. 54).

Após a contextualização do surgimento do que viria a ser um referencial nacional a orientar o currículo das redes estaduais de educação, este trabalho passa à análise dos processos de “tradução” da política para a realidade local, por meio da leitura do “Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio” e o “Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio – Formação Geral Básica – Bimestralização”, ambos produzidos no âmbito da Coordenação de Ensino Médio da SEDUC-GO e instituídos no bojo da Lei nº 13.415/17. Desse modo, a pesquisa procura solucionar a questão posta a partir da elucidação dos projetos formativos em disputa na concepção do Novo Ensino Médio em Goiás.

Nesse sentido, a abordagem do objeto, isto é, a política curricular para Goiás, no Novo Ensino Médio, nos moldes do que orienta a abordagem cíclica das políticas públicas, insere-se a política local como um “ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política”, rompendo, deste modo, com a perspectiva linear de abordagem dos ciclos da política, e buscando compreender como os processos de criação, (re)contextualização e tradução compõem uma política, ajustada ou não, às tendências que orientam a normativa geral.

1 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: UM CONCEITO EM DISPUTA

Na obra *História das ideias pedagógicas no Brasil*, Saviani (2013a) percorre a trajetória da institucionalização da educação no país estabelecendo um paralelo entre as ideias pedagógicas correntes e os períodos consolidados da historiografia nacional. Partindo da segunda metade do século XVI, a obra busca classificar e periodizar as “concepções educacionais que tiveram (ou têm) vigência na história da educação brasileira” (Saviani, 2013a, p. 2-3).

Segundo a classificação proposta pelo autor, a institucionalização da educação no Brasil pode ser dividida em períodos, categorizados seguindo o critério da predominância de determinada ideia em detrimento de outras, buscando compreender como tais ideias são encarnadas na prática pedagógica, considerando “o embate entre as ideias propriamente ditas e as condições particulares de sua implementação” (Saviani, 2013a, p. 21). Na proposição do autor, os referidos grandes períodos são subdivididos em fases, correspondentes ao destaque dado a um ou outro aspecto de uma mesma vertente, a saber: a) a pedagogia tradicional de vertente religiosa (1549-1759); b) o período de reconstrução (1549-1822); c) o período de conciliação (1822-1891); d) o período de renovação (1891-1932); e) a Era Vargas, pautada por um projeto do homem brasileiro (1932-1946); e f) uma educação voltada ao desenvolvimento nacional (1946-1961).

Conciliando a proposta de categorização apresentada por Saviani (2013a), que nos servirá de ponto de partida para organizar este capítulo, ao nível de ensino que corresponde ao Ensino Médio, nível que nos interessa nesta pesquisa, é salutar destacar, conforme Ramos (2010, p. 98), o papel central da relação histórico-ontológica entre trabalho e educação nas contradições decorrentes das políticas direcionadas a esse nível. A autora ressalta como ressonância dessa relação a existência de um traço comum a quase todos os momentos propostos por Saviani, a coexistência de duas propostas pedagógicas, com orientações distintas, uma voltada à formação de uma classe dominante, e outra, à (con)formação de uma classe subalterna.

Com isso, para contextualizarmos sucintamente o desenvolvimento do Ensino Médio no Brasil, a pesquisa toma como critério de periodização as modificações pertinentes ao conceito e aos objetivos desse nível de ensino, buscando evidenciar, a partir dos textos, as diretrizes curriculares, ou descrições de conteúdo, para o ensino de língua portuguesa e os objetivos por trás de seu tratamento.

1.1 Construção do ensino secundário no Brasil: direito ou privilégio?

No período colonial, as primeiras práticas institucionais voltadas à educação desenvolvidas no Brasil tinham cunho religioso e eram destinadas principalmente à catequização dos nativos como uma forma de sujeitá-los ao *modus* de vida do colonizador. Nesse período, conforme Saviani (2013a, p. 31), havia “uma estreita simbiose entre educação e catequese” enquanto instrumentos de aculturação dos povos nativos. Longe de constatar uma hegemonia, o autor destaca a coexistência de distintas congregações religiosas que “operaram de forma dispersa e intermitente” no território da Colônia ao longo do século XVI, entre franciscanos, beneditinos, carmelitas etc. (Saviani 2013a, p. 40).

Essa fase foi marcada, segundo Saviani (2013a, p. 43), pelo plano de ensino elaborado por Manuel da Nóbrega, publicado em 1554, inaugurando uma concepção de educação formal caracterizada por uma perspectiva dualista. Nesse modelo, a instrução seria iniciada a partir do ensino de Língua Portuguesa, da leitura e da escrita, culminando, de um lado, no “aprendizado profissional e agrícola” para os nativos e, do outro, na “gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa”. As condições materiais de que dispunham tais iniciativas eram precárias, o que inviabilizou a implementação do Plano, motivo pelo qual as iniciativas tocadas nesse período correspondem à fase denominada, para o autor, de Período Heroico.

Devido a isso, o Plano viria a ser substituído, em 1559, pelo plano de estudos da Companhia de Jesus, o *Ratio Studiorum*. A ascensão da Companhia foi possibilitada porque, além do maior prestígio junto à Corte portuguesa, ela conquistava notoriedade junto à pequena nobreza em construção no Brasil, carecedora de condições materiais e simbólicas que a aproximasse do estilo de vida da Metrópole e que encontra na educação eclesiástica fortes elementos de distinção e superioridade, condições elementares a tal objetivo. A respeito dessa conciliação, Romanelli conclui que

a obra da catequese, que em princípio constituía o objetivo principal da presença da Companhia de Jesus no Brasil, acabou gradativamente cedendo lugar, em importância, à educação da elite. [...] Foi ela, a educação pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira, que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural [...] (Romanelli, 1986, p. 35).

Segundo Saviani (2013a, p. 56), a adoção indiscriminada do *Ratio Studiorum* por todos os Colégios da Companhia explicitou o caráter universalista e elitista da política, primeiro, por

não ter considerado as particularidades dos territórios das colônias, segundo, “porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos”, excluindo do acesso os nativos, os escravizados e seus descendentes, conservando o caráter dualista do ensino institucionalizado.

O Documento era composto por 467 regras, distribuídas em 16 “abrangências” temáticas, as quais tratavam da definição de conteúdo e objetivos de aprendizagem nas “Regras das academias”, subdivididas em 47, dentre as quais, as “Regras da Academia de Retórica e Humanidades” e as “Regras da Academia dos Gramáticos”. Entretanto, apesar dessas definições, a falta de condições materiais e de docentes inviabilizou os estudos filosóficos e teológicos construindo uma situação na qual, segundo o autor, “o que se organizou no período colonial foi o curso de humanidades”, com centralidade na área das linguagens, em especial a gramática, a dialética e a retórica, intentando desenvolver nos alunos as capacidades para expressarem-se de maneira “clara e precisa [...] rica e elegante”, de modo a “garantir uma expressão poderosa e convincente” (Saviani, 2013a, p. 56-57).

O modelo pedagógico jesuítico, segundo Romanelli (1986, p. 36), atuou como “coadjuvante na construção das estruturas de poder da Colônia”, por convergir com o surgimento, no Brasil, do que Bosi (1992, p. 26) denomina *máquina mercante*, robustecida pelo tráfico de escravizados e pelo monopólio das terras e da monocultura da cana-de-açúcar. Segundo Sodré (1963, p. 86), essa classe emergente de senhores feudais ampliava e consolidava o seu poder na Colônia, “a ponto de absorver a área da autoridade: não há ordem pública”.

Isso, somado ao aumento das capacidades produtivas, consequência do advento do liberalismo econômico inglês e das ideias libertárias francesas, foi tornando cada vez mais incoerente, além de economicamente danoso, manter pessoas em situação de escravidão. Com o advento do trabalho livre, há um abalo mais profundo na estrutura social da Colônia, na forma de uma crescente insatisfação popular. A esse respeito, Bosi (1992, p. 32-33) destaca o desvelamento de um confronto entre dois projetos distintos de colonização “cuja conciliação foi sempre temporária e diplomática”, representada, de um lado, por uma elite ligada à Metrópole, e outra “elite”, nacionalizada, ligada, principalmente, à produção de bens de consumo e a quem não interessava mais a subordinação ao poder central português.

Nesse contexto, conforme destaca Romanelli (1986, p. 37), emerge no tecido social uma classe intermediária local proveniente da crescente importância da mineração. Para Sodré, (1980, p. 25), o aumento do prestígio dessa atividade econômica “rompe com o equilíbrio em que se processava o desenvolvimento colonial e inutiliza o esquema anterior” ao permitir que indivíduos isolados se realizem economicamente, seja na mineração, seja em atividades que

surgiam em decorrência do povoamento das áreas garimpadas, além de representar um “abalo sério e profundo no trabalho escravo” (Sodré, 1963, p. 137), tanto por encarecer o preço do escravizado, quanto pelo aumento “da área de trabalho livre”. Na perspectiva apresentada pelo autor, a ascensão dessa nova classe pequeno-burguesa significou um momento excepcional no quadro do desenvolvimento cultural e político brasileiro em direção à constituição de um país independente, pois

a sociedade mineradora é diferente da sociedade açucareira. A taxação espoliativa, a cisão de interesses entre a classe dominante na Colônia e a Coroa, e o caráter brutal que assume o regime de monopólio comercial levam, finalmente, ao quadro da Inconfidência Mineira, que caracteriza o declínio minerador e define a referida cisão. Da Inconfidência à Independência decorrem, por isso mesmo, pouco mais de três décadas (Sodré, 1963, p. 140).

Romanelli (1986, p. 37) concorda que essa nova “pequena burguesia” exerceu um “relevante papel na evolução da política do Brasil monárquico” e nas profundas mudanças que ocorreriam posteriormente, função a qual só pôde ser exercida graças à educação escolarizada, instrumento utilizado para “firmar-se enquanto classe”. Saviani (2013a, p. 95), ao tratar das aspirações dessa nova classe intermediária brasileira, avalia que o ideário pedagógico vigente era objetivado pelo espírito de modernização, em correspondência ao “desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista”. É o que assevera Bosi (1992, p. 37), ao concluir que, nesse período, a “retórica humanista-cristã” e a retórica dos intelectuais, representativas da elite agropastoril, são duas linhas paralelas, as quais, “no desenho de cada contexto, deixam entrever mais de uma linha cruzada”.

Na rotina educacional, a existência desse antagonismo culminou na co-ocorrência de dois grupos distintos: o dos filhos dos grandes detentores de posse, representantes da elite metropolitana, e o dos filhos da nova burguesia, vinculados “às ideias liberais então dominantes na Europa”, representativos de uma crescente classe dominante colonial (Romanelli 1986, p. 38). Nesse contexto, desenvolve-se, para Sodré (1963, p. 164), um sentimento de “antilusismo” originado da constatação de que, na “montagem de um aparelho administrativo”, Portugal criou um sistema em que “os nativos da terra não tinham os mesmos direitos que os nascidos na MetrÓpole”, o que consubstanciaria a insatisfação nacional com a presença portuguesa nos setores militar, tributário e judiciário.

Esse sentimento de insatisfação teve suas ressonâncias na MetrÓpole e motivou o intento da “modernização do Império português” (Saviani, 2013a, p. 80), impulsionado pela ascensão política de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, responsável pela versão

portuguesa da doutrina do “despotismo esclarecido”, para quem a Igreja Católica seria a responsável pela crise do Império de Portugal.

Segundo Saviani (2013a, p. 81-82), é a partir dos princípios apresentados pelo Marquês que se constrói o Novo Estado português, regime responsável, dentre outras coisas, pela subordinação dos “organismos políticos e sociais ao poder central” e pela neutralização dos conflitos de classe; e vinculou a Igreja ao Estado, “tornando-a independente de Roma”. No campo pedagógico, a insatisfação com a Companhia de Jesus resultou, segundo Saviani (2013b, p. 747), na promulgação do Alvará de 28 de junho de 1759, que “declara ‘extintas todas as classes e escolas’ até então dirigidas pelos jesuítas” e, posteriormente, na expulsão dos jesuítas de todos os territórios portugueses.

Após o fechamento dos Colégios e Seminários jesuítas, o Alvará instituiu as chamadas “Aulas Régias”, para as quais foram publicados os “Subsídios Literários”, em 1772, focalizado em recomendações sobre o nível que hoje equivaleria ao Ensino Médio. A reforma proposta pelo documento, segundo Saviani (2013a, p. 83), fundamentava-se na “importância da cultura e das ciências” e ressaltava a atenção dada aos “estudos públicos” pelos antecessores do rei. Inicialmente, as modificações ficaram restritas aos chamados “estudos menores”, equivalente aos níveis primário e secundário, priorizando os estudos das “áreas das humanidades”, a partir da oferta das disciplinas de gramática latina, gramática grega e retórica, de modo que, embora anunciasse um rompimento com os “métodos perniciosos” dos jesuítas, promoveu um ensino que “se realizou com os mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreita”, assinala Romanelli (1986, p. 36).

Quanto à definição dos conteúdos, acompanha o Alvará um Anexo com “instruções para os professores de Gramática Latina, Grega, Hebraica e de Retórica” (Saviani, 2013a, p. 86). Ao tratar do ensino de retórica, o documento trazia destaque à “importância e utilidade dos estudos da retórica não só ao púlpito, mas também [...] ‘em todas as situações em que se trata com os homens’” (Saviani, 2013a, p. 88), ressaltando o caráter eminente de formação voltada à capacitação para o exercício de uma atividade específica, do 5º ao 10º parágrafos do Anexo. Explicita-se, nele, a necessidade de que os alunos exercitem “do púlpito à advocacia”, como cerne do ensino de retórica, perspectiva acentuada no 12º parágrafo, que recomenda aos professores que obriguem seus alunos a realizarem “atos públicos”.

Acentua-se, ainda, o caráter dualista das principais políticas institucionais de educação no Brasil. Saviani (2013a, p. 103) destaca a promulgação da “Lei de 6 de novembro de 1772”, segundo a qual, grosso modo, aos trabalhadores braçais seria suficiente as “Instruções do Pároco”, ministradas nos sermões dominicais. Objetivando a modernização de Portugal, “o

ideário pedagógico traduzido nas reformas pombalinas” intentava sintonizar o país e suas colônias ao “desenvolvimento da sociedade burguesa centrada no modo de produção capitalista”. Esse é o sentido da criação da “Aula do Comércio” e do “Colégio dos Nobres”, dirigidos, respectivamente, à formação do *perfeito negociante* e do *perfeito nobre*.

O autor ressalta que os conteúdos das referidas aulas eram complementares entre si. De um lado, a “Aula do Comércio” objetivava instruir os novos comerciantes lusitanos aos métodos contábeis italianos, dentre outros objetivos de aprendizagem. O estatuto que regulamentava tais aulas continha, ao longo de 19 parágrafos, um conjunto de regras que evidenciava o caráter discriminatório da política, explicitado na definição de que terão preferência no ingresso “os filhos ou netos dos homens de negócio portugueses” (Saviani, 2013a, p. 104). Por outra via, o “Colégio dos Nobres” tinha como principal objetivo “ajustar a nobreza às novas funções requeridas pelas novas condições econômicas, sociais e políticas que o país enfrentava”.

No entanto, sem ter provocado grandes modificações estruturais, a Reforma acabou iniciando, na verdade, o desmantelamento da estrutura de ensino deixada pelos jesuítas, “uma das poucas de caráter geral”, nas palavras de Sodré (1980, p. 27). Configurou-se, pois, uma pseudorruptura, incapaz de limitar a influência dos padres jesuítas, os quais continuaram atuando na formação do clérigo local por meio dos seminários, e de alterar as bases do modelo de ensino, pois “o maior contingente de professores recrutados para as chamadas ‘aulas régias’” era constituído por alunos formados pela Companhia de Jesus, continuadores do modelo pedagógico religioso (Romanelli, 1986, p. 36).

Segundo Saviani (2013a, p. 107), a implementação das reformas pombalinas no Brasil tem como marco inicial a realização de concurso público para as cadeiras de latim e retórica da Bahia. Entretanto, segundo o autor, o desenvolvimento das aulas régias deu-se lentamente, enfrentando resistências e dificuldades financeiras. Mesmo tendo sido impulsionadas pela criação, em 1772, do “Subsídio Literário”, a estruturação do sistema fundamentado nas reformas, para o autor, tardou em atingir o número de docentes previstos no texto, devido ao seu caráter mais qualitativo do que quantitativo, resultando na criação de “umas poucas escolas bem aparelhadas e voltadas para setores estratégicos, antes que multiplicar seu número”.

Além das resistências locais, as reformas pombalinas passaram a enfrentar também resistência por parte da nobreza, especificamente de Dona Maria I, que assumiu o trono após a morte de Dom José I, defensor das ideias pedagógicas de Marquês de Pombal. Com a ascensão de D. Maria ao trono, há, segundo Saviani (2013a, p. 107) “um retorno dos religiosos ao

magistério, como professores de aulas régias”, o que desencadeou no aumento do número de professores e reduziu os custos do magistério. As referidas aulas consistiam em disciplinas isoladas, geralmente ministradas na casa do docente, marcadas pela precariedade das condições de funcionamento. Mesmo com o afastamento da rainha e com o empossamento de Dom João, que retomaria o projeto iluminista pombalino, as aulas régias, de caráter privado, não conseguiriam conter o avanço católico, possibilitado pelos colégios e seminários religiosos.

Os seminários se multiplicaram pelo país ao longo da segunda metade do século XVIII, resistindo mesmo às reformas pombalinas, a qual se adequaram, sem renunciarem a um regimento próprio. Além da formação do clérigo, os seminários atuaram também na preparação dos filhos dos mineiros para o ingresso nos estudos superiores, em especial para a Universidade de Coimbra, operando de maneira proeminente “na formação da elite mineira” (Saviani, 2013a, p. 109). Essa nova camada social, além da assimilação, tinha, também, uma relação de dependência com a elite tradicional, de quem precisaria para concluir o objetivado ciclo da vida pública, a partir da obtenção de “ocupações mais dignas, como as funções burocráticas, administrativas, intelectuais” (Romanelli, 1986, p. 37).

Esse processo de formação de uma nova classe intermediária, ressaltado por Sodré (1963, p. 168), por meio do qual são introduzidas e generalizadas no campo as relações capitalistas, somando-se aos efeitos que fazem crescer o quantitativo de trabalhadores assalariados, leva à consolidação, conforme Saviani (2013a, p. 115), do avanço da “*máquina mercante*” inglesa, em consolidação nos domínios portugueses, em direção aos privilégios da nobreza e da Igreja.

Como efeito dessa nova dinâmica, a questão educacional era exemplar do dilema enfrentado pela elite portuguesa: era preciso que Portugal se modernizasse, a fim de se adequar à nova dinâmica do comércio internacional, ao passo que era preciso manter as bases tradicionalistas garantidoras de seus privilégios, o que significava ter de agir na condução do processo de reforma institucional para garantir que ele não tornasse um processo revolucionário.

Estando a maioria dos colégios secundários, nesse período, nas mãos de iniciativas privadas, como ressaltado por Romanelli (1986, p. 40), tendo sido reduzidos a meros cursinhos preparatórios para o ingresso nos estudos superiores, não conseguiram acompanhar a crescente complexificação social pela qual passava o país, retratada “pela divergência de interesses, origens e posições”. A complexificação social, combinada com o fortalecimento dos ideais iluministas, faz crescer a demanda por acesso à escolarização, entre outros serviços públicos,

fazendo delinear-se uma nova sociedade que “já não podia comportar-se em instituições de caráter simplista” (Romanelli, 1986, p. 41).

Essa dinâmica pôde encontrar certo respaldo financeiro no primeiro quadriênio do século XIX com a chegada da corte portuguesa à colônia, o que, para Sodré (1963, p. 186), permitiu um singular momento de desenvolvimentismo que permitiu um processo de transformações operado de cima para baixo, sem a participação efetiva das classes não dominantes, mantendo o caráter dualista e excludente da educação básica institucionalizada.

Com a declaração da Independência, em 1822, emerge a necessidade de o recém-criado país se estruturar político-administrativamente, processo iniciado pela convocação da Assembleia Nacional Constituinte, responsável pela elaboração e promulgação da denominada Constituição Nacional (Saviani 2013a, p. 119). Nesse contexto, a preocupação com a educação desponta como uma demanda das novas classes intermediárias, para as quais o Ensino Superior representava um importante instrumento para a formação de quadros qualificados para as funções administrativas e políticas do Império. O título obtido na faculdade era um instrumento para “firmar-se enquanto classe”, garantindo prestígio social e poder político para aqueles que não detinham posses ou terras (Romanelli, 1986, p. 39).

Em 3 de maio de 1823, em discurso de inauguração e instalação da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, o Imperador mencionou a necessidade de “uma legislação especial sobre instrução pública”. Consequentemente foi criada a Comissão de Instrução Pública da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, que realizou uma espécie de concurso a fim de incentivar e promover a elaboração de um “Tratado Completo de Educação da Mocidade Brasileira”. As discussões daí decorrentes expuseram a urgência da necessidade de criar “um sistema de escolas públicas, segundo um plano comum, a ser implantado em todo o território do novo Estado”.

Outorgada em 25 de março de 1824, a Constituição Política do Império do Brasil, primeira Constituição nacional, faz menção à educação apenas em seu último artigo, definindo, no inciso XXXII, que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Apesar das intenções do novo Estado, anunciadas pelo regente, os primeiros anos de independência do Brasil não representaram grandes avanços na instituição da educação básica gratuita. Não havendo definição quanto ao papel das Províncias no financiamento e na manutenção da instrução pública, ocorreu uma profusão de “leis incoerentes” aprovadas pelas Assembleias Provinciais, atesta Saviani (2013b, p. 748), em um contexto de baixo financiamento, o processo “não contou com as condições necessárias para ser realizado”.

Posteriormente, em 1827, foi promulgada a Lei das Escolas de Primeiras Letras, a qual refletia tanto no currículo quanto no método de ensino, a concepção iluminista de educação, ao definir enquanto objetivo da escolarização primária institucional a difusão ampla dos saberes “indispensáveis para afastar a ignorância” (Saviani, 2013a, p. 126). Segundo Sodré (1980, p. 43), a Lei representou “a primeira tentativa de sistematização do ensino, após a autonomia”, mas acabou esbarrando nos limites impostos por uma “situação de debilidade inicial do Estado”, presente nos diversos campos de atuação, na forma de uma incapacidade do governo central para realizar suas funções e fazer-se presente no amplo território nacional (Sodré, 1963, p. 192). Essa incapacidade pode ter sido crucial para o “sucesso”, em termos de alcance, do método definido pela Lei, chamado por Saviani (2005, p. 8) de “método intuitivo” ou “lancasteriano”, no qual os alunos considerados “adiantados” no conteúdo eram aproveitados como “monitores” das classes, o que na prática, devido à falta de recursos, os colocava na condição efetiva de docente, promovendo, além da baixa qualidade do ensino, um clima de competitividade entre os alunos.

Com tais óbices, o método determinado pela Lei nem chegou a ser plenamente implementado; antes, fora revogado pelo Ato Adicional de 1834. Saviani (2002, p. 275) interpreta que “a referida lei, se tivesse viabilizado, de fato, a instalação de escolas elementares ‘em todas as cidades, vilas e lugares populosos’ como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública, entretanto isso não aconteceu”.

Romanelli (1986, p. 40) complementa que a descentralização promovida pelo Ato promoveu uma série tentativas desordenadas de reunir as antigas aulas régias nos liceus instalados nas capitais provinciais, quadro no qual “o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono”. As Províncias não conseguiram organizar um sistema de ensino e, no nível secundário, multiplicaram-se as iniciativas particulares, acentuando “o caráter classista e acadêmico do ensino, visto que somente as famílias ricas e de altas posses podiam pagar a educação de seus filhos”.

Com tais dificuldades em sua implementação, a Lei das Primeiras Letras, bem como o método por ela imposto, tornaram-se alvo de críticas cada vez mais repercutidas, direcionadas à sua “insuficiência quantitativa”, revelando a imprescindibilidade de uma nova reforma, de acordo com Saviani (2013a, p. 130), o que ocorrera, segundo o autor, em 1854, com a promulgação do Decreto 1.331-A, a Reforma Couto Ferraz, o qual embora se dirija ao Município da Corte, era suplementar ao Ato de 1834 e continha também normas alusivas às Províncias.

Conforme atesta Romanelli (1986, p. 132), embora parta de uma perspectiva “iluminista do derramamento das luzes para todos os habitantes do país”, a Reforma excluía desse “derramamento” as pessoas escravizadas. Saviani (2013a, p. 132) atesta que, embora do ponto de vista dos objetivos da instrução tenham sido absorvidos “a noção de derramamento de luzes para todos os habitantes”, ao definir, por exemplo, a obrigatoriedade de matrícula, a Reforma, contraditoriamente, vedava aos escravizados o direito a esse “derramamento”. Em termos de estrutura organizacional, a Reforma reiterava a perspectiva dualista de escolarização, ao consagrar uma escola primária dividida em duas classes, e uma secundária, exclusivamente ministrada no Colégio Pedro II. O ensino se iniciava com o currículo elementar, que abrangia, dentre outras, “a instrução moral e religiosa, a leitura e a escrita, as noções essenciais de gramática”, conforme artigo 47 (Saviani, 2013a, p. 132).

Longe de ter conseguido atender todas as necessidades educacionais da época, a Reforma foi capaz de fundamentar a regulamentação da educação pública nas províncias, “especialmente no referente à adoção da obrigatoriedade do ensino primário” (Saviani, 2013a, p. 134). Entretanto, os recorrentes projetos de reforma que o sucederam exacerbaram sua ineficiência, transformando “efetivamente em letra morta” muitas de suas disposições, dentre elas, aquela que encerrava as Escolas Normais¹.

Em continuidade ao processo de regulação de um sistema nacional de Ensino, a Reforma Leôncio de Carvalho, instituída a partir do Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, reforçou a obrigatoriedade do ensino primário. A necessidade de ampliar a garantia do acesso ao ensino é explicitada no primeiro Artigo, que torna “completamente livre” o ensino, consagrando o ensino privado, condicionado à supervisão, em um “discurso pedagógico de teor médico-higienista” que via na ampliação do sistema educacional “um remédio para a chaga do analfabetismo” e, no papel de supervisão a ser exercido pelo Estado, ao definir a necessidade de inspeção da “moralidade e higiene” (Saviani, 2013a, p. 135).

A Reforma robusteceu a estrutura necessária à sistematização da instrução pública ao “regulamentar o funcionamento das Escolas Normais fixando o currículo, a nomeação dos docentes” dentre outras definições e, por criar os jardins de infância (art. 5º), a caixa escolar², com donativos e recursos a serem destinados à instrução (art. 6º), dentre outras medidas que

¹ As Escolas Normais foram definidas a partir da Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, e tinham como objetivo formar docente para o quadro de magistério das Províncias. A primeira Escola Normal do Brasil foi inaugurada em 1835, em Niterói.

² A caixa escolar, criada pelo artigo 6º do Decreto nº 7.247, de 19 de Abril de 1879, instituída em todos os distritos de um mesmo município, a ser financiada por donativos “ou quaisquer outras somas” e gerenciada por “um conselho composto por um “Inspetor de Distrito, como Presidente, dois Professores nomeados pelo Governo, e de dois cidadãos eleitos pela Municipalidade”.

ampliaram a estrutura (Saviani, 2013a, p. 136). Com isso, os currículos das escolas básicas transformaram-se em um cursinho preparatório para o ingresso nessa carreira, transformando-se em “mera ilustração e preparação para o exercício de funções, nas quais a retórica tem papel mais importante do que a criatividade” (Romanelli, 1986, p. 41).

A segunda Constituição do Brasil, primeira da República, fora promulgada em 24 de fevereiro de 1891, contendo o prenúncio das bases de um projeto educativo nacional desvinculado da estrutura clerical, refletindo a insatisfação de algumas camadas da sociedade com a baixa oferta de educação diante da alta demanda, culminando no surgimento de diversos movimentos sociais com o objetivo de pressionar o governo a oferecer uma educação gratuita, pública e laica.

Para Romanelli (1986, p. 41), a nova carta constitucional, buscando promover uma descentralização, consagrou uma perspectiva dualista de ensino ao definir, no Artigo 35, como competência da União, a oferta e a manutenção dos níveis secundário e superior, delegando aos estados a responsabilidade de “prover e legislar sobre educação primária” composta à época pelas “escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes”. Saviani (2013a, p. 171) complementa que o referido artigo, ao delegar aos estados a competência pelo ensino primário, os condenou a enfrentarem “a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias”. A vitória dos princípios republicanos e o desenvolvimento desses núcleos regionais de poder resultaram, na avaliação de Romanelli (1986, p. 42), em iniciativas “completamente independentes e, o que era natural, díspares, em muitos casos”.

Em termos de métodos e estrutura da educação, o caso de São Paulo representa bem essa profusão de distintos dispositivos legais, como o caso da Lei 88, de 1892, do Estado de São Paulo, regulamentada pelo Decreto nº 144-B, inaugurando um modelo para a organização seriada no sistema de ensino, constituindo os *grupos escolares* correspondentes a “progressividade da aprendizagem” dos alunos (Saviani, 2013a, p. 172). Restringindo-se ao que hoje corresponderia às quatro primeiras séries do ensino fundamental, a Lei levou, por um lado, à melhor divisão do trabalho docente, mas também à consolidação de uma escola “mais eficiente para o objetivo de formação e seleção das elites” (Saviani, 20013a, p. 175).

As disparidades regionais, no entanto, reforçam a tônica da dualidade na educação básica institucionalizada no Brasil, pois condicionada às condições político-econômicas dos estados, a instrução pública desenvolveu-se satisfatoriamente nos estados do Sudeste, enquanto no interior, projetou-se no sistema escolar “a mesma mentalidade” iniciada na Colônia e continuada no Império (Romanelli, 1986, p. 43). Tanto a nova burguesia industrial quanto as

classes médias emergentes, ambicionando viver em conformidade com os padrões da elite latifundiária, encontraram na educação de classe “um instrumento bastante eficaz de ascensão social” e de distinção da classe trabalhadora (Romanelli, 1986, p. 44). Com isso, no início do século XX, o intento de universalização do acesso ao ensino, segundo Saviani (2013a, p. 177), fundamentou-se na concepção de educação enquanto instrumento de transformação de “indivíduos ignorantes em cidadãos conscientes” e levou, na prática, a poucas e dispersas iniciativas de alfabetização e letramento das camadas mais pobres da sociedade, sendo a continuidade dos estudos um privilégio dos filhos da elite.

Visando atender a essa demanda, a classe dominante estruturou a oferta de educação institucionalizada de maneira precária, caracterizada pela insuficiência de oportunidades e pela manutenção do aspecto “ eminentemente literário ” (Romanelli, 1986, p. 44). Abaixo dessas “classes intermediárias”, a classe representada por operários urbanos e por trabalhadores rurais, insatisfeitos com a perspectiva de “educar-se para trabalhar”, recusa o sistema educacional no provimento das necessidades instrucionais de cada classe. Saviani (2013a, p. 182) traz destaque para a eclosão de ideias contra-hegemônicas, oriundas de categorias das classes trabalhadoras, que passam a se organizar institucionalmente em torno de ideais libertários, para os quais a educação ocupava posição central. Com fortes críticas à educação burguesa, o modelo pedagógico proposto era baseado na defesa da “educação pública gratuita”, fundamentado nos conceitos de “educação integral” e “ensino racionalista”, apontando a ineficiência governamental para garantir a “instrução popular”.

Os princípios libertários, suplantados na hegemonia operária pelos ideais comunistas, encontram na via institucional espaço para a defesa de um projeto pedagógico calcado, segundo Saviani (2013a, p. 183), em quatro princípios: apoio material para a permanência das crianças pobres na escola; instauração do ensino profissional em continuidade ao primário; melhoria do trabalho docente no nível primário; e “subvenção às bibliotecas populares”. É representativo dessa “versão moderna” de filosofia educacional, de inspiração humanista, a criação, nas primeiras décadas dos anos 1900, das Escolas Modernas, da Escola Libertária Germinal, dentre outras.

Os movimentos libertários críticos da educação burguesa e defensores de uma reformulação na educação nacional ganham força no final dos anos 1920, principalmente após a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, e da realização, a partir de 1927, das Conferências Nacionais de Educação (Saviani, 2005, p. 10). Nesse período, com o aumento da industrialização, há uma cisão no cerne das oligarquias latifundiárias, a começar com a insatisfação da elite mineira, o que levou à unificação de uma “aliança liberal”

aglutinadora de grande parcela das Forças Armadas, dos movimentos sociais das regiões divergentes, de parcelas da burguesia e de trabalhadores urbanos, com a presença da massa operária, resultando no Golpe do Estado Novo, em 1930.

Com o fim da República Velha e a queda das antigas oligarquias, que majoritariamente opunham-se à criação de instituições de ensino para os pobres, especialmente pretos e mulheres, em 1930, houve uma “refundação da ordem política” (Trevisol; Mazzioni, 2018). No início do Governo Provisório, o Ministro da Educação e Saúde Pública instituiu, por meio de decretos, alterações que ficaram conhecidas como Reforma Francisco Campos, dos quais destacamos, primeiro, o Decreto nº 19.890, de abril de 1931, com disposições a respeito da organização do ensino secundário, consolidado pelo Decreto nº 21.241, além do Decreto 20.158, de junho de 1931, que trata da organização do “ensino comercial”.

A partir dessas novas medidas, Saviani (2013a, p. 196) argumenta ser possível identificar uma intenção, “no novo governo, de tratar a educação como questão nacional”, materializada na forma de regulamentação. Tais Reformas educacionais ocorriam, conforme continua o autor, em um momento em que a Igreja Católica, no Brasil, passa de “inimiga” das classes reformistas, vinculada ao Antigo Regime, a importante instrumento de resistência ao avanço do movimento operário, por meio de sua doutrina social. Não obstante, o autor avalia que “a aliança com a Igreja Católica” ocorre também pela orientação que o então ministro Francisco Campos vinha construindo com o pensamento autoritário, explicitado pela obrigatoriedade do Ensino Religioso nos currículos das escolas oficiais (Saviani, 2013a, p. 197).

Com o acelerado aumento demográfico decorrente das imigrações pós-Primeira Guerra e a conseqüente complexificação do tecido social há, conforme Romanelli (1986, p. 46), um forte impulso à industrialização, com crescente demanda por bens de consumo e por mais vagas no mercado de trabalho. Esse cenário, somado à falta de recursos e de iniciativas governamentais, leva a um completo desequilíbrio no sistema escolar, primeiro, por não dispor de quantidade suficiente de vagas para atendimento às necessidades, inclusive, de formação profissionalizante, depois, porque mesmo o modelo e o conteúdo do sistema vigente não corresponderiam mais às necessidades dos novos processos produtivos.

Os anos seguintes à Revolução de 1930, até 1940, foram marcados pela coexistência, no campo das ideias pedagógicas, pela “presença do trabalho no processo de instrução técnico-profissional e a descoberta da psicologia infantil” (Saviani, 2013a, p. 198). Encarnados no debate educacional brasileiro na forma do antagonismo entre as “concepções renovadoras” ou

movimento renovador, e a “visão católica” ou “concepção tradicional” (Saviani, 2005, p. 11).

A construção da Constituição de 1934, segundo Saviani (2005, p. 14), representou um momento de “um equilíbrio de forças” entre essas perspectivas opostas. Com efeito, a segunda Constituição republicana, aprovada em 1934, “ser[ia] a primeira a destinar todo um capítulo à educação”, o capítulo II, que integra o Título V – “Da Família, da Educação e da Cultura”, texto em conformidade com a primeira “agência educativa” da doutrina pedagógica católica. Apesar disso, o texto conseguiu apresentar novos Princípios Educacionais, dos quais destacam-se: a definição da educação como “direito de todos”, a fim de promover a universalização e a “vinculação orçamentária”, definidas, respectivamente, pelos artigos 149 e 156. A vinculação orçamentária, no entanto, não representou um grande avanço em investimento na infraestrutura educacional, na prática, o crescimento foi de 0,4% entre 1932 e 1936 (cf. Saviani, 2005).

Com efeito, a disputa entre os grupos políticos progressistas e conservadores adquire “aspectos violentos”, levando ao isolamento das forças democráticas e à ascensão de ideários nacionalistas cada vez mais excludentes, que se concretizaram com o autogolpe de Vargas a 1937 e com a publicação e imposição da Constituição de 1937, promotora de diversas reformas, caracterizadas, principalmente “pelo aumento dos mecanismos de repressão e maior restrição aos direitos e garantias individuais” (Saviani, 2013a, p. 268).

No que diz respeito à educação, a Constituição de 1937, embora mantenha um capítulo inteiro destinado ao assunto, promove uma certa “relativização” dos princípios enunciados por sua predecessora, o que se verifica, por exemplo, ao se prenuunciar a abdicação do Estado na oferta do ensino básico, o qual elege como sua função primordial a oferta do “ensino pré-vocacional e profissional”, conforme artigo 129. Além disso, há, ainda, a atribuição, às indústrias e sindicatos industriais, da responsabilidade pela criação de “escolas de aprendizes”, destinadas aos filhos de seus operários ou associados, representando, pois, um retrocesso na garantia de escola pública para todos (Campanhole; Campanhole, 1983, p. 251).

À frente do Ministério da Educação nos primeiros anos do Estado Novo, Gustavo Capanema aprovou um conjunto de Decretos promotores de reformas na estrutura educacional brasileira. Esse conjunto de oito decretos-leis ficou conhecido como Reforma Capanema, com decretos datados de 1938 a 1946. A partir do Decreto-lei nº 4.244, de outubro de 1942, instituiu-se a Lei Orgânica do Ensino Secundário, que passou a ser estruturado verticalmente em dois ciclos, o ginasial e o colegial, e horizontalmente entre “secundário e técnico-profissional” (Saviani, 2013a, p. 269).

Desse modo, conforme Romanelli (1986, p. 158), o conjunto de Reformas não

conseguiu prever “a evolução do perfil da demanda social da educação”, sobremaneira das classes média emergente e populares, reivindicadoras de um ensino secundário que, além de selecionar as classes aristocráticas na elite, fornecesse, aos mais pobres “uma forma de ascensão social”. A autora define que a Reforma Capanema apenas acentuou o caráter aristocrático, acadêmico e propedêutico já característicos do ensino secundário, um ensino voltado à preparação para o ensino superior e, por isso mesmo, “só podia existir como educação de classe” (Romanelli, 1986, p. 158).

A divisão do ginásio, ou Ensino Médio, em duas ramificações horizontais, segundo Ferretti (2016, p. 72), remonta à questão da ênfase a ser dada às humanidades, pensamento difundido sobretudo pelos católicos ou “aos conhecimentos de natureza científica”, mas que foi antagonizada por diferentes grupos intelectuais. Inserida no contexto de necessário desenvolvimento industrial, a questão dos objetivos, métodos e organização da instrução propiciou “um equilíbrio tenso” (Saviani, 2013a, p. 271) entre a “pedagogia tradicional” e a “pedagogia nova”.

O antagonismo das ideias pedagógicas refletia as oposições próprias do jogo político, por isso a sua conciliação também só foi possível enquanto governo Vargas ajustou-se às duas forças. Mas o desgaste desse sistema político aberto e instável resultou no acirramento do antagonismo entre “um constitucionalismo estreito, que havia negligenciado as questões econômicas e sociais, e uma preocupação com o bem-estar social de fundo nacionalista inequivocamente antidemocrática” (Romanelli, 1986, p. 51).

Além da questão educacional, outras contradições não solucionadas pelo Estado Novo são reacendidas com mais força em um cenário “politicamente mais desembaraçado” (Sodré, 1963, p. 332). O desembaraço, citado por Sodré, pode ser expresso pela constatação, por parte dos defensores de uma pedagogia nova, da imprescindibilidade de uma “revolução democrático-burguesa” para que se alcançasse o objetivo maior de uma “revolução socialista”, conforme atesta Saviani (2013a, p. 273).

Nesse cenário conflituoso, as Forças Armadas, apoiadas politicamente pelo Partido Social Democrático (PSD), impôs a Vargas sua renúncia, em 1945, assumindo o poder, como sucessor, após eleição realizada no dia 2 de dezembro do mesmo ano, o general Eurico Gaspar Dutra, do PSD, o qual obteve sustentação numa “coalizão conservadora”, estabelecendo-se, pois, um clima de “caça às bruxas”, até quase o final do século XX, lançando contra os defensores da escola pública como direito universal a alcunha de comunistas (Saviani, 2013a, p. 281).

1.2 Educação para o desenvolvimento nacional

Aprovada em 18 de setembro de 1946, a nova Carta Constitucional recuperou em seus elementos muitos dos princípios apresentados pelo programa escolanovista³ de reconstrução do sistema educacional, alguns, inclusive, constantes da Carta de 1934, como “a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (artigo 168, inciso VI)”; a “competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d)”.

Buscando atender a esse último item, fora constituída uma Comissão, encarregada de elaborar o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases, composta majoritariamente por renovadores, os quais, em se tratando da organização da educação nacional, tinham uma postura descentralizadora (Saviani, 2013a, p. 282). Em torno dessas discussões, o conflito que estava posto era entre o ideário de uma escola pública, gratuita, acessível e democrática, e o projeto privado de educação, voltado principalmente ao ensino secundário que, sem guiar-se por alguma doutrina pedagógica, apenas por interesses comerciais, adota os preceitos educacionais da Igreja Católica, com foco na questão da liberdade de ensino, da qual se procura evidenciar-se a precedência de outras instituições e o caráter supletivo do Estado.

Do lado contrário, a defesa da escola pública reunia distintos grupos, dos quais Saviani (2013a, p. 290) categoriza “três correntes básicas do pensamento”, a saber: a liberal-idealista, para a qual a educação deve “converter o homem num ser moral”; a liberal-pragmática, ligada aos Pioneiros da Educação Nova, para quem a educação tem a função de “ajustar os indivíduos à realidade social em mudança”; e, por fim, a corrente de tendência socialista, a qual aborda a educação “a partir de seus determinantes sociais, considerando-a um fator de transformação social provocada”.

O complexo panorama de desenvolvimento político é agravado pela “deficiência de unificação”, óbice à conjugação das reivindicações da classe operária às das demais classes e camadas sociais. A adequação dos ideários de desenvolvimento nacional às políticas populistas impulsionou a mobilização das massas, do que emerge a necessária ampliação do direito ao voto e, conseqüentemente, da alfabetização. Com esse propósito, foram realizadas diversas

³ Ainda que a Escola Nova tenha se definido como um “programa de reconstrução educacional” (Saviani, 2013a, p. 281), o movimento não representou uma ruptura com a ideia de educação para as classes. Para Vidal (2013, p. 581), o principal impacto causado pelo projeto, idealizado no *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, está no fato de reunir “significados múltiplos e distintas apropriações constituídas no entrelaçamento de três vertentes: a pedagógica, a ideológica e a política”. Em outras palavras, a concepção escolanovista busca conciliar e integrar interesses hegemônicos e não hegemônicos e propor convergências que, embora avançassem no sentido de generalizar o acesso à educação, não romperam com as bases excludentes e seletivas do nível secundário.

campanhas ministeriais de alfabetização, como o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961 a partir do Decreto nº 50.370, e a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA), criada em 1962, instituída pelo Decreto nº 51.470, que partem de uma concepção de educação popular “abrangendo as questões relativas à instrução pública” (Saviani, 2013a, p. 316).

O intento da criação de um sistema nacional resultou na promulgação da Lei Federal nº 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases em caráter nacional, de 20 de dezembro de 1961, a primeira a oficializar o Ensino Médio (EM) enquanto nível integrante da educação básica, figurando enquanto matéria do Capítulo I da referida Lei, que trata do Grau Médio, este, segmentado entre “Ensino Médio”, “Ensino Secundário” e “Ensino Técnico”. Para Saviani (2013a, p. 313), o momento em que se deu a aprovação desta primeira LDB era de profundo nacionalismo desenvolvimentista, influência da qual não fugiu à política educacional, caracterizado pela ascensão do sistema industrial, processo cujo ritmo fora ditado, sobremaneira, pelas elites dinásticas. Esse fenômeno foi impulsionado pelas consequências do pós-Segunda Guerra, criando as condições necessárias à recuperação do debate institucional em torno da responsabilização do Estado na definição de Diretrizes Gerais para a Educação Nacional. A educação, nesse contexto, desenvolve-se em termos de conformação e conciliação entre, pelo menos, uma elite dinástica, uma elite de classe média e intelectuais revolucionários, sendo às duas últimas atribuído, pelo autor, o real reconhecimento do papel de um sistema educacional brasileiro.

Ferretti (2016, p. 76) argumenta que a perspectiva educacional expressa pela LDB de 1961 aprofundou as “relações cada vez mais estreitas entre as proposições educacionais e as expectativas demarcadas pela economia”. Ela busca romper com a dualidade que marcou a relação entre formação propedêutica e a formação profissionalizante, ao definir, conforme Artigo 34, que o ensino médio se organizaria em dois ciclos, abrangendo “os cursos secundários, técnicos e de formação de professores”.

Na sequência, o Artigo 35 prescreve uma compartimentação das disciplinas entre “obrigatórias e optativas”, especificando, em seu parágrafo primeiro, que ao Conselho Federal de Educação cabe indicar até cinco disciplinas obrigatórias aos “sistemas de ensino médio”, enquanto aos Conselhos Estaduais caberia “completar” o seu número e “relacionar as de caráter optativo”, cuja oferta será autorizada nos estabelecimentos de ensino. Explicita-se, pois, um caráter descentralizador baseado nas crescentes ideias de autonomia, convertido em políticas regulatórias, a partir das quais o Estado cumpre cada vez mais a função de controle em detrimento da execução e/ou diligência.

Em que pese o objetivo de generalizar o acesso ao ensino secundário via descentralização, o que se materializou foi um sistema de caráter seletivo, uma vez que, como asseveram Teles e Mota (2020, p. 10), não havia oportunidades de ensino para aqueles da classe trabalhadora, que precisavam optar por trabalho ou estudo. Soma-se a esse fator a baixa variedade de opções de cursos técnicos, apenas três; industrial, agrícola e comercial. Esses, em consonância com as necessidades econômicas⁴ da época, eram ofertados nos ciclos ginásial e colegial, com duração total de sete anos, e se destinavam, majoritariamente, à formação dos filhos da classe trabalhadora (cf. Minuzzi; Coutinho, 2020, p. 5).

O sucesso de uma aliança da alta burguesia nacional concretiza-se com o golpe militar de 1964, afiançado pela economia imperial e assentado na instituição de um regime de *internacionalismo autoritário*, conforme proposição de Pereira (1977, p. 350), em uma configuração de polarização no sistema econômico mundial, capitaneada por União Soviética e Estados Unidos, com o Brasil interdependente deste último. Assentava-se no poder uma classe burguesa corporativa que, como afirma Dourado (2019, p. 5), não dispunha de projeto político para a sociedade nacional e que, por isso mesmo, “não tem compromisso com a democracia” nem com suas “decorrências”, um cenário em que a ruptura política representa uma condicionante à continuidade do sistema socioeconômico.

A Constituição, promulgada pelo regime militar em 28 de janeiro de 1967, dispõe sobre a educação em seu Art. 168, Título IV, que trata “Da Família, da Educação e da Cultura”. O Artigo define a obrigatoriedade da instrução primária, bem como sua gratuidade e em seu parágrafo terceiro, apresenta os princípios e normas que orientarão as legislações educacionais. Na sequência, o Art. 169 torna competência dos Estados e do Distrito Federal a organização dos seus sistemas próprios de ensino, competindo à União organizar o sistema federal de ensino, de caráter supletivo. Com relação ao ensino profissional e técnico, o Artigo 170 institui a obrigatoriedade, por parte das empresas comerciais, industriais e agrícolas, da oferta de instrução primária a seus funcionários e aos seus filhos.

Em particular, as reformas do nível secundário, de modo a atender os interesses das classes dominantes, que orientaram as decisões no período militar, foram tomadas tendo como base as reformas do ensino superior. Houve, nessa época, a promulgação da Lei nº 5.540/1968 que, com o objetivo de dificultar o ingresso nas universidades, estabeleceu uma série de

⁴ Ramos (2017, p. 34) afirma que a teoria do capital humano “orientou as políticas de educação da classe trabalhadora no Brasil nos anos 1950 aos 1970”, e afiançou a busca pela universalização do acesso ao ensino como necessária condição ao desenvolvimento econômico nacional e dos indivíduos. Com isso, é reforçada a ideia da educação enquanto força-motor do desenvolvimento da economia nacional, sem, entretanto, idealizar-se uma perspectiva de desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, sobretudo os da classe trabalhadora.

medidas como a necessidade do vestibular e a inserção de cursos profissionalizantes “de curta duração, destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior” (Brasil, 1968). Está, no centro dessas orientações curriculares, um interesse implícito, constata Carlos, Cavalcante e Medeiros Neta (2018, p. 89), em “desviar o foco do público jovem que se candidatava ao ensino superior”, desestimulando o ingresso nas universidades por meio do fortalecimento do ensino técnico-profissionalizante e buscando, ao mesmo tempo, formação profissional voltada às demandas econômicas, sobretudo do setor industrial.

Continuadamente, é publicada, em 1971, a Lei Federal nº 5.692, com valor de Lei de Diretrizes e Bases, a partir da qual “buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país”, por meio da elevação da pedagogia tecnicista ao patamar de pedagogia oficial⁵ (Saviani, 2013a, p. 365). Nesses termos, a ideia de insuficiência do sistema de ensino, fundamentada nos altos índices de evasão e repetência e no reduzido número de matrículas da população em idade escolar, indica o sistema educacional como um entrave aos objetivos desenvolvimentistas. É com fulcro nesses ideais que são difundidas, no campo das políticas educacionais, orientações pedagógicas compatíveis “à organização racional do trabalho, ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento” (*Ibidem*, 2013a, p. 369).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 8) complementam que a Lei de 1971 surgiu com dois propósitos: “o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior”. Ramos (2010, p. 193) assevera se tratar de um modelo pedagógico que se ancora na “administração científica do trabalho”, na “teoria dos sistemas” e na “psicologia comportamental”, princípios que foram replicados na organização do trabalho escolar e consubstanciaram a ideia de um “isomorfismo entre o processo produtivo e o educativo”, o que redundou na “operacionalização dos objetivos e [n]a mecanização do processo de ensino-aprendizagem” (Ramos, 2010, p. 194).

Em correspondência a essa teoria pedagógica, o sistema de instrução e as escolas passaram por reformulações com vistas à planificação, isto é, à regulamentação, por meio de “instruções minuciosas” quanto ao “como proceder” em cada uma das distintas tarefas em que se fracionou o ato pedagógico. Desse modo, o modelo pedagógico confluiria com a perspectiva ideológica hegemônica que, como intitulam Pires e Ramos (2009, p. 420), se caracterizava pela “modernização conservadora”, com forte impulso desenvolvimentista industrializador,

⁵ As ideias pedagógicas tecnicistas foram levadas a cabo a partir da atuação de Valnir Chagas que elaborou a maior parte dos pareceres do Conselho Federal de Educação aprovando reformas educacionais entre os anos de 1962 e 1976. Saviani (2013a, p. 379) argumenta que “independentemente de ter sido intencional ou não [...] Valnir Chagas cumpriu sob medida o papel de ideólogo educacional do regime militar”.

profundamente excludente, e que, além disso,

encontrou seu ponto mais alto no atual regime militar, que criou as condições políticas para a implantação em nosso País de uma modalidade dependente (e conciliada com o latifúndio) de capitalismo monopolista de Estado, radicalizando ao extremo a velha tendência a excluir tanto dos frutos do progresso quanto das decisões políticas as grandes massas da população nacional (Coutinho, 1979, p. 41-42).

Essas tentativas de orientação tecnicista para a educação se defrontaram com “condições tradicionais predominantes na escola” e não encontraram condições materiais para sua plena realização, o que “acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educacional” (Saviani, 2013a, p. 383). Kuenzer (1991, p. 10) destaca a concomitância de distintos modelos pedagógicos e tipos de escola, prevalecendo o ensino propedêutico, preparatório para a universidade, nas escolas particulares. Nas instituições públicas de segundo grau, sobretudo nas estaduais, prevaleceu a obrigatoriedade do ensino técnico articulado ao propedêutico, que não conseguiu se efetivar dado o contexto de profundo desinvestimento, levando ao aprofundamento da crise qualitativa na educação.

Carlos, Cavalcante e Medeiros Neta (2018, p. 96) destacam a incapacidade dos estados de cumprirem as exigências do ensino técnico-profissionalizante durante a ditadura militar, e, em razão da escassez de recursos, a reforma priorizou, nos estados, “a extensão escolar obrigatória, considerando apenas o núcleo comum do currículo (Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências)”. Assim como outras unidades federativas, o ensino público em Goiás carecia de recursos para atender às orientações curriculares da Lei nº 5.540/1968 e, principalmente, da Lei nº 5.692/1971. Ao avaliar dados quantitativos relativos ao número de matrículas em instituições oficiais de ensino, Carneiro (1984, p. 139) conclui que

a política de expansão do sistema de ensino público goiano, prioritariamente das séries que atendem mais diretamente às classes populares, foi uma política de baixo custo: municipalização do 1º grau, sobreutilização de prédios escolares (já deficientes); alta porcentagem de professores não qualificados [...] Ora, de uma expansão com tal pressuposto não se pode esperar qualidade de ensino. Não que, a expansão *per se* seja determinante da deterioração dos serviços prestados pela escola. Ao contrário. Mas a forma e as características que assume o processo expansionista no período, em Goiás, levam à deterioração da qualidade de ensino. Entretanto, não só a ela, mas também à frustração da própria expansão.

Outra atuação que marca a falta de uma implementação plena da educação técnico-profissionalizante em Goiás é a protagonizada pelo Conselho Estadual de Educação, que “não conseguiu se estruturar convenientemente [...] restringindo-se à fixação de normas sobre currículos de cursos e para autorização, funcionamento e inspeção de estabelecimentos de 1º e

2º grau” (Carneiro, 1984, p. 203). Esse conjunto de fatores rapidamente provocou, em todo território nacional, o enfraquecimento dessa forma de ensino, como destacam Carlos, Cavalcante e Medeiros Neta (2018, p. 100), acompanhados da não aceitação dos alunos, da cobrança de taxas por algumas instituições e dos altos custos reclamados por escolas privadas. Com isso, novas decisões foram tomadas nos anos seguintes da ditadura, a fim de assegurar os interesses em questão.

Pressões de pais de alunos, de burocratas estatais e de empresários do ensino, conduziram, para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 8), à reconstituição da “estrutura dual” do sistema de ensino, pressão da qual resulta a aprovação do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 76/75, “que considerava a possibilidade de os cursos não levarem a uma habilitação técnica”. Desse modo, é coerente a classificação proposta por Minuzzi, Machado e Coutinho (2022, p. 7), para quem esse período pode ser denominado pela “conciliação de interesses”, caracterizado por uma reordenação da relação entre o ensino propedêutico e o ensino técnico.

Nesse quadro de conciliação de interesses, é promulgada, em 1982, a Lei nº 7.044, pondo fim à obrigatoriedade do ensino profissionalizante, desvinculando-o da formação geral, e, contraditoriamente, reforçando a perspectiva dualista “no plano dos valores e dos conteúdos de formação”. Além disso, ao considerar que “nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral [...] os estudantes que cursaram o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos de formação propedêutica” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 9).

Com a promulgação da oitava Constituição do Brasil, em 5 de outubro de 1988, foi consumada a “estratégia de transição pelo alto” (Saviani, 2013a, p. 414) que, apesar dos limites históricos, representa importantes avanços “no alargamento formal da cidadania e dos direitos sociais, entre eles a educação”. Trata-se de uma carta que ampliou a concepção de educação e a definiu enquanto direito social inalienável, em um processo de expansão “restrita e funcional”, abalizada pela “dinâmica política” (cf. Dourado, 2007; 2019).

A Constituição da República Federativa do Brasil representaria um avanço na estruturação de um sistema educativo, pois reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, disposta no Título VIII, Seção I, Capítulo III, “Da Educação, da Cultura e do Desporto”. O Ensino Médio é abordado no inciso II do art. 208, que dispõe sobre incumbência do Estado na garantia de sua universalização. Entretanto, embora simbolize um avanço na direção da definição de princípios educacionais gerais, buscando ampliar o alcance

da educação enquanto um direito subjetivo, a Carta Magna de 1988 foi redigida em um cenário marcado por profundas contradições internas.

Conforme assinala Pochmann (2017, p. 318), “a transformação do Estado, em pleno regime democrático, mostrou-se ainda mais substancial, tendo que atender tanto à pressão das altas finanças quanto aos compromissos de bem-estar por parte da população.” A essas pressões, ou tendências, Stephen Ball (2001, p. 103) refere-se como “unidade articulada que se materializa, mormente, na forma de “reformas genéricas [...] que promovem novos valores, novas relações e novas subjetividades nas arenas da prática”. Essa “unidade articulada”, segundo o autor, opera dois movimentos de mudança: um no nível micro, a partir da produção de novas práticas de trabalho e de novas subjetividades de trabalhadores, por meio de novas formas de disciplina; e outro, em nível macro, em que essa nova disciplina fundamenta uma reconfiguração da relação entre Estado e capital (Ball, 2001, p. 103).

Com isso, as orientações que viriam a direcionar as reformas possibilitadoras dessa redefinição são exaradas, em diversas instâncias e “frentes”, por distintos órgãos e associações internacionais, tendo como marco inicial e principal referencial teórico o Consenso de Washington, documento publicado em 1990 (Saviani, 2013a, p. 426). Essas influências estão presentes na formulação, em 1993, do Plano Decenal de Educação para Todos, o qual objetivava diagnosticar a situação do Ensino Fundamental no país, identificando as dificuldades e sinalizando os meios de se implementar a universalização desse nível de ensino. Embora não tenha sido efetivado, o Plano tomou como referência a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” e objetivou, principalmente “atender a condições internacionais de obtenção de financiamento para a educação”, conforme Saviani (2016, p. 192).

A Declaração foi resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, na Tailândia. Ao definir, dentre outros objetivos e metas, o documento, em seu Artigo 5, reconhece o caráter complexo, mutável e diverso de necessidades da educação básica e propõe a ampliação de seu raio de ação a fim de que abranja, dentre outros elementos, “a capacitação técnica, a aprendizagem de ofício e os programas de educação formal e não formal” (Unesco, 1990, p. 4), através da diversificação do sistema.

Nesse sentido, a década de 1990 marca a ascensão, em termos econômicos e políticos, desse ideário neoliberal de Estado, no Brasil, em um momento de subserviência à segunda onda de globalização, responsável, de acordo com Pochmann (2017, p. 319), em distintos níveis e nuances, pela submissão dos seis presidentes que sucederam a redemocratização, até 2016, a uma governança fundada em uma “coalizão de classes e estratos sociais, que se mostrou incapaz

de realizar reformas substanciais na economia e na sociedade”. Nessa configuração de gestão pública, a educação, assim como outros direitos sociais, passa a ser compreendida sob a lógica da prestação de serviços, o que enquadrava a gestão das políticas públicas em uma perspectiva mercadológica, priorizando as máximas da eficiência e do racionamento de gastos. Sob a égide do desenvolvimento desse novo perfil de Estado o “clima negativo” repercutiu na educação “o diagnóstico de ‘década perdida’” (Saviani, 2013a, p. 402).

A tarefa que se impõe, entre os anos 1990 e o início dos anos 2010, é a do estabelecimento de uma nova relação do Estado com o setor privado, conforme Ball (2001, p. 104), concretizada através de um complexo espectro de reformas, que representam uma “re-regulação”, em vias de conformar um novo paradigma da gestão pública seguindo a prescrição de instituições como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) ou a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). Segundo Saviani (2013a, p. 433), esta última repercutiu na educação uma tendência “neoconstrutivista”, através do Relatório Jacques Delors, de 1996.

Na perspectiva proposta pelo Relatório, a educação surge enquanto instrumento contínuo de aperfeiçoamento dos indivíduos e da sociedade, sob a via da construção harmoniosa do desenvolvimento humano “de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões [e] as guerras” (Delors *et al*, 1996, p. 11). O documento considera a necessidade de uma ampliação do número de indivíduos com formação apta para atender às diversas atividades profissionais que circunscrevem o cenário socioeconômico. Para tanto, reconhece a importância da cooperação e da articulação via parcerias entre o Estado e empregadores de modo a viabilizar, ao mesmo tempo, baixo custo e possibilidade de formação no decorrer da atuação profissional. O Relatório deixa claro, ao tratar do ensino secundário, principalmente em “países em desenvolvimento”, qual deve ser o papel da escola:

A escola deve chegar a uma ideia correta das potencialidades de cada aluno e, sempre que possível, os jovens devem poder recorrer a orientadores profissionais que os ajudem na escolha dos estudos a seguir (tendo em conta as necessidades do mercado de trabalho), no diagnóstico das dificuldades de aprendizagem e que apoiem certos alunos na resolução de eventuais problemas sociais. (Delors *et al*, 1996, p. 139).

Nesse contexto, as discussões do campo pedagógico confluem, primeiro, com a relativização do papel do Estado na garantia do acesso à educação, o que veio a balizar a elaboração da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que trata da “Organização da Educação Nacional” em seu Título IV. Também, a partir da definição dos conteúdos, convergem para uma formação “demarcada pela exigência da *‘polivalência’* ou de conhecimentos que permitam

a ‘*policognição*’” (Frigotto, 1994, p. 52).

Promulgada em 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 1º, preconiza uma concepção de educação enquanto “processo formativo” fundamentado em seis pilares⁶ e define que a Lei disciplinará, dentre esses, o que se desenvolve “nas instituições de ensino e pesquisa”, portanto “educação escolar”, conforme §1. O parágrafo seguinte define “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (Brasil, 1996). Ao se referir à “Prática social”, no entanto, baseia-se, nos termos de Apple (2003, p. 45), em uma concepção de prática social calcada na “racionalidade econômica”, segundo a qual a eficiência faz parte da norma dominante e “todas as pessoas devem agir de modo a maximizar seus próprios benefícios”.

Em contrapartida, Cury (2002, p. 170) sinaliza que a ampliação do conceito e da finalidade da educação básica representou um avanço da nova LDB (Lei nº 9.394/96), mediante o reconhecimento da educação básica enquanto um direito do cidadão e dever do Estado, em seu Art. 4º, ademais, pelo empenho em evitar uma interpretação ambígua, explicitando, no Art. 22, “como próprios de uma educação cidadã tanto o *trabalho* quanto o prosseguimento em *estudos posteriores*”.

A Lei dispõe sobre o Ensino Médio público como uma atribuição “prioritária dos entes federados”, cabendo ao governo federal, o poder central, a oferta em caráter supletivo. Em seu Artigo 8º, disposto no Título IV “Da Organização da Educação Nacional”, a LDB reforça a perspectiva descentralizadora, ao definir que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os seus respectivos sistemas de ensino”, de modo que à União cabe a coordenação da política nacional, “exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”.

O Artigo 9º define, em seu inciso I, que cabe à União a responsabilidade pela elaboração, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e municípios, do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2001-2011. Continuadamente, o inciso IV dispõe sobre o estabelecimento, em regime de colaboração, de “competências e diretrizes” para todos os níveis da educação básica, as quais “nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos” em vias de uma “formação geral básica comum” (Brasil, 1996). Para Saviani (2016, p. 186), o disposto no Título IV representou a organização do sistema educativo no aspecto formal, ao passo em que o Título V dispõe da organização do “aspecto material, isto é o conteúdo (o objeto) da

⁶ O artigo 1º da LDB define como educação os processos formativos desenvolvidos “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

organização da educação nacional”, que trata do Ensino Médio em sua seção IV.

O Artigo 26, que trata do currículo, é composto por cinco incisos e reforça a perspectiva descentralizadora ao definir que, embora deva existir uma diretriz nacional, os sistemas de ensino devem desenvolver, em cada unidade escolar, uma “parte diversificada” nos seus respectivos currículos, adaptada às necessidades locais da comunidade onde a instituição se insere. À guisa de diretriz inicial, o Artigo 27 define

- I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e aos deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
 - II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
 - III – orientação para o trabalho;
 - IV – promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais.
- (Brasil, 1996)

O Artigo 35, que trata da finalidade do ensino médio, é composto por quatro incisos, os quais definem enquanto finalidades do Ensino Médio, resumidamente, nas seguintes diretrizes: I, consolidação e aprofundamento da formação geral básica; II, desenvolvimento de competências para o trabalho e a cidadania, com foco na flexibilidade; III, aprimoramento moral, ético e crítico; e IV, “compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos” (Brasil, 1996). O Artigo 36, além de reforçar as diretrizes do artigo anterior, acrescenta, conforme parágrafo 2º, que o ensino médio poderá objetivar a preparação do educando para “o exercício de profissões técnicas” (Brasil, 1996).

A respeito dessa perspectiva descentralizadora, Dourado (2007, p. 927) acrescenta que houve “a emergência de programas e ações orientados pelo governo federal aos estados e municípios”, com forte teor descentralizador. Com efeito, Cury considera como um dos fatores condicionantes do delineamento da educação básica no Brasil a distribuição de atribuições no pacto federativo, que pressupõe “o compartilhamento de poder e autonomia relativa”, objetivando a conjugação e a repartição cooperativa das atribuições, exigindo, entretanto, “entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão” que, na educação, acaba por configurar uma pluralização de sistemas de ensino, geridos de forma “consociativa [...] articulada com normas nacionais gerais”, a partir da promulgação da LDB/96, em uma concepção que desconsidera a “desproporção existente entre os estados do Brasil” (Cury, 2002, p. 171-173).

Esse modelo descentralizador de distribuição de atribuições encontrou limitações na política de contenção de gastos públicos promovida pelo MEC nos anos anteriores e continuada pelo primeiro modelo de Plano Nacional de Educação apresentado pelo Ministério. Esse

“descompromisso da União” expressa-se numericamente, conforme demonstra Saviani (2016, p. 200) ao destacar que “90,5% das metas são de responsabilidade exclusiva (54,6%) ou prioritária (35,9%) dos estados e municípios ou da iniciativa privada e setores não governamentais”. Em termos qualitativos, o autor considera que as metas que cabem prioritariamente à União reduzem-se, basicamente, “a atividades como elaboração de documentos, definição de diretrizes, estabelecimento de normas e organização de sistemas de informação”.

Diferentemente dos outros períodos, em que houve florescimento de ideias pedagógicas contra-hegemônicas, agora tratava-se de um período “marcado por descentramento e desconstrução das ideias anteriores, que lança mão de expressões intercambiáveis e suscetíveis de grande volatilidade” (Saviani, 2013a, p. 428). É o caso, por exemplo, do lema escolanovista, “aprender a aprender”, que deixa de significar a autonomia do aluno na busca pelo conhecimento e passa a representar a necessidade de atualização profissional contínua em vias de “ampliar a esfera da empregabilidade” (*Ibidem*, 2013a, p. 432).

Buscando atender às disposições da LDB relativas à necessidade de definição de diretrizes curriculares nacionais básicas, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) promulgou, em 1998, a Resolução nº 3, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Segundo o documento, as Diretrizes definem um conjunto de “princípios, fundamentos e procedimentos” (Brasil, 1998) orientadores da organização pedagógica e curricular dos sistemas de ensino e suas unidades escolares.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 44) entendem o Ensino Médio Integrado como “aquele possível necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino”. Nesse sentido, a perspectiva da formação integral presente nas bases das Diretrizes, segundo Ciavatta e Ramos (2012, p. 32) “contraria uma concepção formativa, apoiada no conceito de politecnia”. Isto é, confronta com a proposta da formação omnilateral apresentada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 17), para quem a integração exige que o foco no trabalho como princípio educativo seja capaz de superar a dicotomia “trabalho manual/trabalho intelectual” e de desenvolver, no aluno, mais do que capacidades técnicas, a compreensão dos aspectos gerais que envolvem trabalho a partir de uma perspectiva ontológica.

A respeito da organização curricular, Ferretti (2016, p. 81) assinala que o referido documento materializou “um projeto educacional voltado para a formação de sujeitos sociais

adequados às formas flexíveis de organização do trabalho”. A constatação do autor pode ser observada, por exemplo, no disposto no artigo 12, que institui a “preparação básica para o trabalho” (Brasil, 1998) como indissociável da formação geral básica, acrescentando, em seu § 1º, que a preparação deve constar tanto na base comum como na parte diversificada. A concomitância, aqui com caráter de vinculação obrigatória,

Posteriormente, em 1999, o Ministério define também os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), uma forma de complementação aos DCNEM, com uma elaboração mais detalhada “de conceitos e princípios políticos e pedagógicos”, o que, segundo Martins, denota o fortalecimento de uma perspectiva mais centralizadora, com a União assumindo a responsabilidade pela elaboração de parâmetros curriculares obrigatórios, o que, conforme a autora, é condizente com a necessidade de democratização do “acesso ao conhecimento sistematizado” de acordo com Martins (2000, p. 75). Essas orientações tenderam a desconsiderar as disparidades entre as unidades da federação.

A educação configura, nesses termos, um mecanismo de intensificação das desigualdades, sob duas vias: primeiro, no sentido de admitir que “preliminarmente, na ordem econômica atual não há lugar para todos”, no sentido da crescente incorporação da automação nos processos produtivos e da conseqüente dispensa da mão de obra. Em segundo, na disseminação das bases pedagógicas do neoconstrutivismo, de modo que a pedagogia oficial se constitua em uma “pedagogia da exclusão”, que visa a formação de indivíduos “cada vez mais empregáveis”, mediante a oferta de uma diversificada gama de cursos, que devem capacitá-lo para qualquer tipo de trabalho, bem como para “a possibilidade de sua transformação em microempresário”, ou sua conversão em “empresário de si mesmo”, em um mecanismo de introjeção da autorresponsabilização do aluno, também própria dessa pedagogia. É uma pedagogia que tem como base os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, de modo que as reformas educacionais empreendidas pelo governo federal, no Brasil, entre 1995 e 2001, apresentam “empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos” procurando, no caso dos investimentos, transferi-los, ou, “ao menos, dividi-los, com a parceria privada e as organizações não governamentais” (Saviani, 2013a, p. 438).

Tais regulações ocorrem em um período em que o toyotismo⁷ se projeta à “condição

⁷ O que se denomina “toyotismo” surge a partir de novas práticas gerenciais adotadas em 1960 pela empresa japonesa Toyota. Marcelle Stroobants (2010, p. 19) mostra que o modelo japonês baseava-se na produção por encomenda, sob um fluxo rigorosamente controlado e uma força de trabalho reduzida, e avalia que, entre outras influências, o desenvolvimento de mecanismos de “avaliação do mérito individual [...] pode ter inspirado ou apoiado as estratégias de gestão ocidentais”. A autora ainda acrescenta: “a introdução desse tipo de lógica de mercado na produção contribui[u] para aumentar a tensão do fluxo tanto quanto a pressão sobre os trabalhadores” (Stroobants, 2010, p. 19).

de método universal” para o desenvolvimento do modo de produção capitalista a nível global, com reflexos nas relações de produção e trabalho, bem como na relação entre Estado e capital, modificações expressas na forma de alterações normativas, a partir das quais “manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável” (Saviani, 2013a, p. 441).

Como assinala Saviani (2013a, p. 442), o empenho pela introdução dos princípios pedagógicos do neotecnicismo dá-se, nessas condições, em vias do ajustamento “do perfil dos indivíduos, como trabalhadores e como cidadãos, ao tipo de sociedade decorrente da reorganização do processo produtivo”, de modo que, “nas escolas, procura-se passar do ensino centrado nas disciplinas de conhecimento para o ensino por competências referidas a situações determinadas”, com o objetivo de maximizar a eficiência, tornando os indivíduos mais produtivos, tanto para o trabalho quanto para a sociedade, em termos de “valorização do capital”. Por fim, o fortalecimento da presença do capital estrangeiro, por meio de agências multilaterais como o Banco Mundial, por meio de empréstimos condicionados à capacidade do país de se adaptar ao novo modelo de gestão pública, orientado por prescrições de “órgãos técnicos” como Unicef e Unesco, que implicavam “reforma do Estado e [...] com o enxugamento das contas públicas, boa parte dos investimentos em educação não foi contemplada”.

Essa orientação convergia com a “histórica resistência a investir na educação”, que se confirma, para Saviani (2013b, p. 753), pelas constantes protelações dos prazos e das normas relativas ao financiamento de políticas educacionais, desde a CF de 88, passando pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como o Plano Nacional de Educação, de 2001 e, em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Cury (2002, p. 174) sustenta que um dos obstáculos para a consolidação de um sistema cooperativo de educação “é a ausência de uma definição do que vem a ser o regime de colaboração”, sob pena de “transformar a cooperação em competição”, resultando, então, na intensificação da “política histórica de descentralização de atribuições e recursos, com controle recentralizado na União.” A multiplicidade de programas empreendidos pelo governo federal em relação à educação básica, “atravessados por concepções distintas e até antagônicas”, segundo Dourado (2007, p. 928), revelava a necessidade de maior organicidade nas políticas educacionais. A esse respeito, Cury (2002, p. 178) acrescenta que o federalismo brasileiro está

ancorado em “disparidades regionais que afetam a capacidade financeira e administrativa dos governos subnacionais.”

Apesar dos avanços do FUNDEF, criado pela Lei nº 9.424/96, em relação ao financiamento e à manutenção da educação fundamental, por parte dos municípios, essa otimização e racionalização do financiamento deste nível, por meio da redistribuição de recursos, fez com que as outras etapas enfrentassem “dificuldades para atender demandas [...] tão importantes quanto o ensino fundamental” (Cury, 2002, p. 173-176).

O Fundo previa o repasse, por parte do governo federal, aos estados que não dispusessem de recursos suficientes para conseguirem atingir o correspondente ao custo médio anual do aluno, Cury (2018, p. 1243) argumenta que “a focalização no então ensino obrigatório de oito anos deixou em segundo plano políticas de expansão da educação infantil, do ensino médio e das respectivas modalidades [...]”. Constatação corroborada por Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 646), ao evidenciarem que, em 2008, embora representasse 40% das matrículas da rede estadual de educação básica, apenas 20% das receitas destinadas ao nível básico foram direcionados ao Ensino Médio. Outro programa desenvolvido com fundos federais via empréstimos do BM foi o Fundescola⁸, criado em 1998 ou Fundo de Fortalecimento da Escola que, em parceria com os sistemas estaduais, objetivou “ampliar a permanência das crianças nas escolas públicas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste”.

Visando a atender o disposto no Art. 9º da LDB, o MEC publicou, em 1997, um documento que tratava dos procedimentos desejáveis à elaboração de um Plano Nacional de Educação, o qual, segundo Saviani (2016, p. 193-194), embora haja reconhecimento da necessidade de uma ampla discussão, terminou por constatar a inviabilidade de um amplo debate social, de modo que se recuperou, para fundamentar a construção da política, a “experiência acumulada quando ‘da discussão do Plano Decenal, entre junho de 1993 e agosto de 1994’”. As discussões originaram um documento que, segundo o autor, “se limitou a reiterar a [...] contenção dos gastos públicos, a transferência de responsabilidades [...] para estados, municípios, iniciativa privada e associações filantrópicas” (*Ibidem*, 2016, p. 197), cabendo à União o “controle, [a] avaliação, e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar”.

Posteriormente, em 2001, há a criação do Bolsa-Escola, por meio da Lei nº 10.219, de

⁸ O FUNDESCOLA foi um programa criado em 1998 pelo Ministério da Educação - MEC, financiado pelo Banco Mundial e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O Programa foi dividido em três etapas distintas e complementares que, somadas, contam com aporte financeiro na ordem dos US\$1.300.000.000,00.

11 de abril, a qual, para Cury (2002, p. 178-180), culminou na focalização das políticas de financiamento no ensino fundamental, em detrimento dos demais níveis que compõem o Ensino Básico, em discordância do disposto na LDB, resultando na precarização do nível médio, em decorrência das dinâmicas próprias dos entes federados. Nesse sentido, apesar de suas limitações, a Lei do FUNDEF pode ser considerada um avanço para o Ensino Médio, ao concebê-lo enquanto parte componente do nível básico, portanto um direito de todo cidadão e uma obrigação do Estado. Conforme assinala Cury (2002, p. 182), o Nível Médio tende, nesse contexto, a favorecer, legal e conceitualmente, sua função formativa, portanto, com uma finalidade em si, não sendo “nem porta para o ensino superior e nem chave para o mercado de trabalho” (Cury, 2002, p. 183). Por outro lado, as políticas de financiamento do nível fundamental representaram óbice à implementação das principais metas do Plano Nacional de Ensino relativas ao nível secundário. O autor destaca, ainda, em termos da relação entre o capital estrangeiro e o desenvolvimento da educação no Brasil, no caso do Nível Médio, o Projeto Escola Jovem⁹, desenvolvido com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Em vias de contornar esse obstáculo, foram criados programas que objetivavam a planificação do acesso às políticas sociais. Cury (2002) destaca como exemplo deste momento a criação do Projeto Alvorada¹⁰, marcando o início de um novo momento de reconfiguração descentralizadora, em termos de execução de políticas públicas, mas centralizadora em termos de planejamento e financiamento. Transformado em 2001, na Lei n° 10.172, a Lei do Plano Nacional de Educação trata da adequação da infraestrutura das escolas, inclusive, da definição de um padrão mínimo de qualidade, sem prever de maneira adequada a forma de colaboração para a execução e incube os estados de metas que dependem de intenso suporte financeiro como, por exemplo, a meta 1, que prevê a ampliação progressiva das matrículas no Nível Médio até 80% dos concluintes do Fundamental, ou a meta 7.

No interior desses avanços¹¹, Dourado (2007, p. 929) destaca também “a ampliação

⁹ O Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – Projeto Escola Jovem foi um programa de financiamento de obras de melhoria e expansão da estrutura física das escolas de nível médio, via elaboração e apresentação de projetos por parte das Secretarias Estaduais.

¹⁰ Instituído via Decreto n° 3.769, de 8 de março de 2001, o “Projeto Alvorada - Diretrizes para Implementação de Projetos Voltados para a Área Social” teve como objetivo priorizar o financiamento de programas sociais, via repasse financeiro a municípios cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) menor ou igual a 0,500. O Projeto abarcou 16 programas, dos quais 6 se referem à educação, contemplando desde a alfabetização até a implementação de sistemas de tratamento para fornecimento de água potável às instituições de ensino.

¹¹ A respeito das metas acima abordadas, em especial a meta 1, consideramos bem-sucedidos os esforços em torno da expansão de matrículas. Ao ecoar dados do Censo Escolar de 1971 a 2000, Pinto, Amaral e Castro (2011, p. 642) explicitam que “as matrículas no setor público cresceram 11,7 vezes no período”.

do ensino fundamental de oito para nove anos, as políticas de ação afirmativa e, de modo estrutural, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)”, criado em 2006, a partir da Emenda Constitucional 53/2006.

Nesse sentido, Dourado (2010, p. 690-691) avalia que o Plano Nacional de Educação (PNE; 2001-2009) deveria “buscar se constituir em política de Estado [...] que assegur[asse]” alguns princípios, dentre os quais: “a efetivação do Sistema Nacional de Educação e a instituição do Fórum Nacional de Educação como instância máxima de deliberação do SNE [...]; a regulamentação do regime de colaboração e cooperação [...]; o redimensionamento dos recursos por meio da consolidação do FUNDEB”, o que denota a intenção de ampliação e a melhoria da qualidade do nível médio de ensino.

No sentido da correção desse desequilíbrio entre os gastos destinados à educação fundamental e os destinados ao ensino médio, no bojo do financiamento da educação básica, a publicação da Emenda Constitucional nº 59/2009 representa um avanço, primeiro, ao ampliar a faixa etária em que a educação básica vigorava como obrigatória para entre 4 e 17 anos. E, segundo, ao definir que o Produto Interno Bruto (PIB) passaria a ser a referência para o estabelecimento da meta de aplicação de recursos públicos em educação. No entanto, em que pese a centralidade dada ao aspecto “cooperativo” da organização e manutenção do sistema educativo, a não fixação de normas para esse regime, conforme preconizado pelo Artigo 23 da CF, somado a “insustentabilidade financeira” das metas¹² do PNE”, constituem óbice ao financiamento adequado do nível médio (Cury, 2018, p. 1245).

Acrescenta-se a esse esforço o disposto nos Objetivos V do PNE (2001-2010), que tratam do Financiamento e Gestão e que definem, em sua meta 9, que os Estados e municípios priorizem a “aplicação dos 10% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino não reservados para o ensino fundamental.” O autor destaca que, em face dos vetos do texto sancionado pela presidência, em 2001, sobretudo das metas 1, 7 e 13 dos objetivos de Financiamento, que segundo o autor “vetou o que faria do PNE um Plano”. Com tais vetos, o Plano aprovado “não pass[ou] de uma carta de intenções” (Saviani, 2016, p. 286-287), já que boa parte das metas previstas dependiam dessas garantias financeiras.

O desdobramento desses distintos instrumentos legais referentes à educação e ao seu

¹² O Plano Nacional de Educação de 2001-2010 definia vinte metas para assegurar a ampliação e a melhoria da qualidade da educação no país em todos os níveis. No entanto, Dourado (2010, p. 684-685), adverte que o PNE, apesar de apresentar metas de amplo alcance, indicando grandes desafios para a melhoria da educação nacional, configurou-se como plano formal, marcado pela ausência de mecanismos concretos de financiamento”.

financiamento, segundo o autor, têm sua continuidade agravada pela “demissão do Estado” e “pelo apelo ao voluntariado”, manifestado pela tendência de se transferir, do Poder Público para a sociedade civil, “a responsabilidade pela educação”. No governo Fernando Henrique Cardoso, essa representação ficou a cargo da campanha publicitária “Acorda Brasil. Está na hora da escola”¹³. Já no governo Luiz Inácio Lula da Silva, ficou a cargo do movimento “Todos pela Educação” (Saviani, 2013b, p. 753). Embora tenha sido aprovado em 2001, o PNE, com seus vetos e suas implicações, conforme assinala Dourado (2010, p. 687), efetivou-se, ou não, a partir de 2002, no governo Lula não considerou o PNE “no planejamento e na implementação das ações educacionais”. Apesar disso, para Saviani, embora, se esperasse alguma mudança na orientação da política educacional,

os primeiros movimentos do novo governo [...] foram deixando claro que as linhas básicas da ação governamental, tanto no âmbito das políticas econômicas como das políticas sociais, aí incluída a política educacional, não seriam alteradas. Nessas circunstâncias, as medidas tomadas pelo Governo Lula, ainda que contenham alguma inovação, seguem, no fundamental, o mesmo espírito que presidiu as iniciativas de reformas educativas desencadeadas [...] nos dois mandatos presidenciais de FHC” (Saviani, 2013a, p. 451).

Saviani (2016, p. 325) complementa que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹⁴, publicado no segundo governo Lula, em 2007, surgiu como uma forma de se tentar intervir na questão da qualidade da educação básica, dentre as ações definidas pelo Plano, o autor destaca a programação, para 2008, da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), com a intenção de criar um Sistema Nacional Articulado de Educação, questionada quanto ao seu enfoque no nível básico, expresso mesmo em seu nome. A respeito do PDE, Dourado (2007, p. 931) acrescenta que o aspecto ideológico do Plano se baseia na “ressignificação da gestão democrática e da participação”, calcado em uma “concepção restrita de autonomia”.

O MEC realizou, em 2010, primeira Conferência Nacional de Educação (CONAE), buscando solucionar o problema da construção de um Sistema Nacional de Educação, deixado em aberto pelo PNE (2001-2011). Devido ao fim da vigência do Plano, as metas estabelecidas

¹³ Lançado em 1995, no primeiro ano do governo FHC, a campanha “Acorda Brasil. Está na hora da escola” incentiva uma série de iniciativas: “patrocinar palestras, seminários e cursos de atualização nas escolas; para doar livros e assinaturas de jornais e revistas, materiais e recursos didáticos; prestar auxílio administrativo à escola; ministrar aulas de reforço para crianças com dificuldade de aprendizagem” (Saviani, 2013b, p. 754).

¹⁴ O Plano de Desenvolvimento da Educação pode ser considerado um complemento do Plano Nacional de Educação e representou, grosso modo, “um conjunto de programas que visam dar consequência às metas quantitativas estabelecidas naquele diploma legal” (Brasil, 2007). Porém, Saviani (2007) esclarece que “de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE [pois] se compõe de ações que não se articulam organicamente com este.”.

por ele foram incorporadas às discussões promovidas no âmbito da Conferência, a qual compunha a base de elaboração da nova proposta de PNE para o decênio 2011-2021, elaborado pelo então ministro Fernando Haddad, com base nas discussões e no produto da CONAE, tramitado na Câmara como Projeto de Lei nº 8.035/2010, encaminhado à casa ao fim do governo Lula.

A tramitação do PL na Câmara iniciou-se no primeiro ano de mandato da presidenta eleita Dilma Rousseff e só resultou na aprovação de um texto final no fim de seu mandato, em um momento de “complexificação [...] do cenário de construção das políticas públicas em educação” (Dourado, 2010, p. 693-694). Esse contexto se expressa, conforme Saviani (2016, p. 338-339) pelo avanço da “força do privado”, evidente no movimento “Todos pela Educação”, grupo que permeava a própria esfera pública, ocupando espaços, por exemplo, na União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Após mais de 3 anos de debates e embates e acirradas disputas no Congresso e no Senado, um substitutivo de autoria do relator foi aprovado e transformado na Lei nº 13.005, em 2014. Conforme Saviani (2016, p. 326-327), o texto aprovado é organizado em 10 metas, cada uma com, em média, 8,5 estratégias, e se destaca, sobremaneira, por apresentar: “a) redução drástica de metas em relação ao plano anterior; b) ausência de diagnóstico da situação educacional; c) limitação da meta relativa aos recursos para a educação”.

Outro aspecto limitativo do PNE (2014-2024), segundo Cury (2018, p. 1245), refere-se à não regulamentação, por parte do Congresso, do regime de cooperação entre a União e os Estados, medida prevista na estratégia 20.9 do PNE. Ainda, Cury também pondera sobre “o desafio da sustentabilidade financeira do Plano Nacional de Educação”, contornado pelo Plano também na meta 20, que define o aumento progressivo dos recursos aplicados em educação, até um patamar de 10% do PIB direcionados a essa área. Para o autor, esse ponto é crucial para a efetivação satisfatória do Plano. O autor destaca o desafio imposto pela definição do Custo/Aluno/Qualidade inicial (CAQi¹⁵). Silveira, Schneider e Alves (2021, p. 153) complementam que essa discussão está atualmente “caracterizada pelo estabelecimento do CAQ e CAQi como referência de financiamento na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE)

¹⁵ Segundo Nalú Farenzana (2019, p. 351), o conceito de Custo-Aluno Qualidade (CAQ) parte da necessidade de definição de um padrão mínimo de qualidade – e definição dos custos de sua implementação – como um dos princípios do ensino, em oposição da simples definição de um gasto mínimo por aluno. O termo fora tratado formalmente em textos oficiais quando da construção do FUNDEF, entre 1995 e 1996, mas o conceito só ganhou força normativa a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (2001-2011), que em suas diretrizes define o “*custo-aluno-qualidade* como referência para a política de financiamento da educação”. Assim, instituído enquanto meta, a primeira estratégia definida foi o cálculo de estabelecimento do Custo Aluno Qualidade *Inicial* (CAQi), a partir do qual se definiriam padrões mínimos de qualidade conforme definido pela legislação.

2014-2024”.

Após a definição do CAQi, por parte da União, dos padrões mínimos de qualidade, caberia ao poder central a ação supletiva e redistributiva dos recursos, conforme definido pelo Artigo 75 da LDB, em seu § 3º, abre a possibilidade de repasses direto às unidades educacionais. Com isso, a consolidação do FUNDEB, associada à definição do CAQi, representa, no âmbito do financiamento e da gestão educacional, compromissos/desafios progressistas relativos ao novo PNE (Dourado, 2010, p. 690). Segundo cálculo elaborado pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, em 2018, o ensino médio urbano teria um custo-aluno qualidade inicial de R\$5.454,74, o menor valor em comparação a outros níveis e modalidades.

Quanto ao desafio da regulamentação do regime de colaboração na organização dos sistemas de ensino, Saviani (2016, p. 337) entende ser mais uma meta improvável, primeiro, por não haver na CF, conforme Artigo 211, imposição da necessidade de regulamentação, nem tampouco definição de prazo para tal e, em consequência disso, por se tratar “de matéria constitucional cujo cumprimento já vem sendo adiado faz já vinte anos”. De modo que, para o autor, há uma certa “ousadia” por parte do PNE, ao definir a obrigatoriedade da regulamentação, e mais, no curto prazo de dois anos.

O autor assevera que a mesma lógica da racionalidade financeira encontrada no PNE 2001-2011 esteve presente no PNE 2014-2024, “mas com uma nova determinação ligada à ideologia empresarial”, colocando como centro do Plano a “busca de resultados conforme uma noção de qualidade aferida por testes padronizados aplicados em larga escala”. Nessa lógica, conforme Ball, é comum haver “concessões quanto aos princípios e valores educacionais” [para que] as questões comerciais tornam-se mais importantes na formação do currículo e na alocação dos recursos” (Ball; Bowe; Gewirtz, 1994, p. 87). Os embates dos quais resultaram o PNE refletiam um quadro político geral em que se confrontavam distintos projetos de poder e de país. A Proposta de Emenda Constitucional nº 15/2015, que dispunha sobre a definição do FUNDEB permanente, pode ser uma amostra da crescente tendência à relativização do papel do Estado na garantia dos direitos sociais. Essa reconfiguração da relação entre Estado e setor público traduz-se em processos de “re-regulação” (Ball, 2001, p. 104) e representa o estabelecimento de novos mecanismos de controle por parte do Estado.

Para o autor, esse “novo paradigma é um ‘pacote’ de reformas”, difundido, a partir de

1995, sobretudo pelas orientações da OCDE¹⁶ para “o desenvolvimento de uma cultura orientada para o desempenho” (OCDE, 1995). O cerne dessas políticas na educação é a crença de que “somente aumentando o controle sobre o currículo e o ensino” seria a única forma de tornar as escolas mais eficientes. Ball define esse novo paradigma a partir da ideia de “prótese de mercado ou ‘quase mercados’”, de modo que as reformas por trás do conjunto de políticas públicas as quais reestruturam a relação Estado/capital não se restringem somente a modificações estruturais, “mas também exigem e trazem consigo novas relações, culturas e valores” (Ball, 2001, p. 105). Apple (2003, p. 83-84) sinaliza para o mesmo entendimento ao tratar da exitosa “modificação do senso comum”, que atuou na redefinição do terreno de debate e de todos os seus aspectos, isto é, reorientando sua função e seus métodos.

Ainda no bojo das discussões a respeito da necessária estruturação de um sistema nacional de ensino, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer nº 2, aprovando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que explicitam a possibilidade de realização de um “Ensino Médio regular integrado com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Brasil, 2012)”. A respeito dos avanços possibilitados pelas novas DCNEMs em direção à integração real, Ferretti (2016, p. 82) acrescenta a adequação do documento “às bases teóricas, filosóficas e políticas” da formação integral, tanto por adotar uma concepção de qualidade de ensino socialmente referenciada, quanto pela organização curricular, ao vincular o trabalho humano à ciência, à tecnologia e à cultura, enquanto categorias fundamentais para o desenvolvimento curricular no nível médio. Nessa perspectiva, o trabalho humano, entendido como atividade transformadora do homem e do meio, transcende “a perspectiva estreita do emprego ou da mera execução de uma atividade técnica” (*Ibidem*, p. 83).

Acrescenta-se ao inventário de Projetos de lei que conduziram os debates em torno da condução das políticas públicas no Brasil, o PL 6.840-A/2013, o qual estabelece a jornada de tempo integral no ensino médio e trata da organização do currículo deste nível de ensino em áreas do conhecimento. A implementação da “re-regulação”, conforme análise de Ball sobre o relatório da OCDE, configura-se “uma jornada, e não um destino”, da qual resultam “ganhos e perdas [que] diferem dependendo do país” (Ball, 2001, p. 105).

¹⁶ Referimo-nos às orientações dispostas no relatório *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries*. Ball (2001, p. 104) destaca que, entre as orientações, estão “atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços; substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados; [...] flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos”, entre outras.

No caso brasileiro, Dourado (2019, p. 9) assinala que, embora durante o governo Dilma tenham sido adotadas medidas alinhadas às demandas e recomendações do mercado, como no caso do PNE, persistiu a combinação com as políticas sociais. Um exemplo desse traço é o empenho no desenvolvimento de políticas direcionadas à concretização das metas e estratégias do Plano, como a aprovação, pelo MEC, em 2016, do Decreto n° 8.752/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, em conformidade com a meta 15 do Plano.

Esse comprometimento com as políticas sociais, embora balizado pelos limites da crise internacional do capital, com reverberações no Brasil, representou óbice à aliança que reproduziria, no cenário local, o fenômeno global de reordenamento da relação entre Estado e capital. O apogeu desse conflito é explicitado no golpe¹⁷, que culminou na destituição da primeira presidenta eleita do Brasil, em um contexto marcado pela “inflexão do crescimento do PIB e na arrecadação de impostos pela União” (Amaral, 2017, p. 5). O fim do ciclo de governos do PT representou o exacerbamento das políticas de restrição orçamentária e reordenamento do papel do Estado, intensificado com a aprovação da Emenda Constitucional n° 95, em 15 de dezembro de 2016, instituindo Novo Regime Fiscal (NRF), estabelecendo o congelamento dos gastos públicos primários por vinte anos e liberou os pagamentos relativos ao mercado financeiro. Essa política limitou “as possibilidades da implementação de novas políticas públicas que objetivem diminuir a desigualdade brasileira”, como o PNE, cujo cumprimento, conforme o autor, depende da elevação “do volume de recursos financeiros aplicados em educação” (*Ibidem*, p. 6-7).

Nesse contexto, em detrimento do processo de reorientação do papel do Estado, promovido pelos órgãos multilaterais, que reiterava a necessidade de retenção de gastos e a consequente privação do acesso a serviços públicos de qualidade, houve, no Brasil, a incrementação de mecanismos orientados à materialização das garantias sociais preconizadas pela CF de 1998, o que fica explicitado pelo crescimento dos gastos sociais em quase 10% entre os anos de 1985 e 2014 (Pochmann, 2017, p. 323-324). A EC 95/16 representou, em relação aos embates a respeito do direcionamento dado aos gastos do Fundo Público, nas palavras de Amaral (2017, p. 22), a legitimação do processo de redução do orçamento destinado aos gastos sociais, dentre os quais a educação e a ampliação da entrada de recursos públicos no mercado

¹⁷ Há uma densa literatura que permite classificar como golpe de Estado o processo de *impeachment* da então presidenta Dilma Rousseff. Para o campo das políticas educacionais, Oliveira, Assis e Lima (2017, p. 514) destacam que o pós-golpe é marcado pela ascensão dos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), afiançados pela aliança “liberal-conservadora”.

de capital, por meio do “pagamento de juros, encargos e amortização da dívida”.

Ainda a respeito da reordenação da relação Estado x capital, Dourado (2019, p. 9) esclarece que “a ascensão de Michel Temer à presidência [...] efetivou-se por meio de uma correlação de forças direcionadas à naturalização e expansão da apropriação do fundo público pelo capital”, em vias da financeirização e da internacionalização do capital nacional. A aprovação da Emenda, assim, simboliza a retomada do comprometimento integral da agenda do poder público nacional às demandas do mercado internacional de capitais, representadas pelas orientações dos organismos multilaterais como Unicef, FMI, Banco Mundial e OCDE, por meio do que Ball (2001, p. 105) prefere chamar de “curiosa e ao mesmo tempo reveladora mescla de orientação e prescrição” resumidas pelo próprio Organismo, segundo o autor, como “novo paradigma da gestão pública”.

Essa tendência leva a uma redefinição do papel do Estado, associada a uma flexibilização dos processos produtivos e dos contratos de trabalho, cada vez mais precarizados, conforme orientação toyotista, somada ao deslocamento do foco dos mecanismos de controle, que passa do processo para a avaliação, com forte presença das já citadas parcerias com organismos multilaterais de apoio técnico e financeiro. Nesse processo de reordenação, conforme o autor, o papel do Estado, em termos de políticas educacionais, passa a ser o de “avaliar os alunos, as escolas, os professores e, a partir dos resultados obtidos, condicionar a distribuição dos recursos conforme os critérios de eficiência e produtividade” (Saviani, 2013a, p. 439), portanto, papel redistributivo.

Embora siga orientações globais, a implementação dessas orientações para a reorientação das políticas públicas nos Estados nacionais, segundo Ball (2001, p. 102), é “um processo de ‘bricolagem’, um constante processo de empréstimo e cópia fragmentos e partes de ideias de outros contextos”, de modo que “as políticas nacionais necessitam ser compreendidas como o produto de um nexo de influências e interdependências”, consideradas, em grande parte dos casos, políticas frágeis, “retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos”. A esse respeito, Pochmann (2017, p. 318) analisa o estado atual dos determinantes da instituição de um Estado capitalista no Brasil e desvela que as reformas impostas desde a deposição da presidenta Dilma alteraram “o papel do Estado no capitalismo brasileiro”, pois elas contemplam tanto “o reposicionamento do país junto ao centro dinâmico capitalista mundial, quanto à atuação de uma nova maioria política interna mais favorável aos interesses dominantes” e inauguram um movimento de inflexão no padrão das políticas públicas sociais, como as educacionais.

2 A IDEALIZAÇÃO DAS ATUAIS REFORMAS CURRICULARES

Como constatado no capítulo anterior, o histórico da garantia de acesso ao conhecimento científico pela classe trabalhadora no Brasil através do ensino institucionalizado é marcado por importantes reformas educacionais. Evidenciamos como fios condutores das principais reformas: a definição dos papéis do Estado e das unidades federativas na oferta e manutenção do ensino; e a delimitação da finalidade e dos princípios educativos a serem adotados nas distintas etapas do ensino. Nesse sentido, as reformas direcionadas à educação foram empreendidas, em linhas gerais, com o objetivo de alterar esses dois aspectos centrais da organização do ensino: o econômico/financeiro e o dos objetivos e fins, através da reformulação do currículo oficial.

Neste capítulo, nos ateremos aos aspectos ideológicos e conceituais que fundamentaram a abordagem da nova diretriz curricular para o ensino de Língua Portuguesa, emanadas de documentos como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Para tanto, assumimos enquanto premissa investigativa, tanto pela análise cíclica da política pública, quanto pela especificidade da não linearidade das políticas educacionais, uma abordagem que busca articular e considerar os contextos de influência, da produção de texto, o da prática, o dos resultados e o da estratégia política (cf. Mainardes, 2006, p. 51-54).

Para tanto, a organização do capítulo dar-se-á de forma que a análise se inicia, na primeira seção, com a abordagem das agendas e vozes legitimadas e incorporadas na discussão e construção dos princípios teóricos, ideológicos e metodológicos das reformas, sobretudo no que diz respeito ao aspecto curricular da política educacional em estudo, a partir da leitura e análise dos discursos dos grupos defensores da Reforma, como o Escola Sem Partido e o Todos pela Educação. Continuadamente, a segunda seção cumpre com o objetivo de tensionar e problematizar a forma como se deu a construção e a instituição da reforma educacional em tela, buscando evidenciar os aspectos autocráticos e antidemocráticos emanados dos referidos procedimentos.

Na sequência, a fim de propor uma análise do segundo contexto, o da produção de texto, a terceira subseção tratará da análise do texto da política educacional propriamente dita, com foco no aspecto curricular, representado pela BNCC, buscando identificar a forma como a influência dos grupos legitimados na discussão se materializa na forma da política construída. Em seguida, propomos uma análise da “tradução” da política para a prática, isto é, a tradução

da diretriz orientadora para o currículo do sistema educacional propriamente dito, no caso, o DC-GOEM.

2.1 O sentido atual das contrarreformas: a ruptura institucional enquanto tônica

A busca pela compreensão do sentido do atual movimento global de reformas dos sistemas de ensino, sobremaneira, de reformulação dos objetivos e finalidades da segunda etapa do ensino básico, segundo Apple (1982, p. 97), exige do pesquisador a identificação dos “interesses sociais que em geral orientaram a seleção e a organização do currículo”. Ao abordar a composição da denominada “aliança conservadora” possibilitadora do avanço das políticas de reforma educacional estadunidense, Apple (2003, p. 56) considera que, embora os neoliberais – no sentido econômico – tenham sido os líderes dessa aliança, é o grupo dos “neoconservadores” quem define a pauta e o posicionamento dessa aliança em “questões em torno do saber, dos valores e do corpo”.

No Brasil, o esforço de reformulação do sistema de ensino, inclusive dos objetivos e fins, tentou apresentar-se como uma alternativa modernizadora, dissociado de conceitos e modelos organizacionais anteriores, ancorado, conforme Frigotto (2016, p. 12), num discurso fortemente direcionado à desqualificação das instituições de educação pública. Kuenzer (2017, p. 337) acrescenta que, embora justificada por uma atestada necessidade de “refinamento metodológico”, que passa pela articulação entre uso de tecnologias, aumento da dinamicidade dos modelos de aprendizagem e crescimento da demanda por uma formação contínua e alinhada à inserção da tecnologia nos novos modelos de produção é, antes, fundamentada “no arcabouço epistemológico da aprendizagem flexível [...] cimentado pela ideologia pós-moderna”, o que, de fato, não promoveu as mudanças metodológicas previstas.

O discurso de desqualificação do aparato público estatal não se resume a ataques somente à educação pública, uma vez que a Reforma do Ensino Médio, determinada pela Lei nº 13.415/17, assinala Pochmann (2017, p. 318), insere-se num conjunto de normativas que modificam “tanto o papel do Estado no capitalismo brasileiro [...] quanto a atuação de uma nova maioria política interna”, um processo que o autor caracteriza como “inflexão” do padrão das políticas públicas sociais conquistadas no bojo da redemocratização. Esse cenário revela outro aspecto central da reforma, que diz respeito à disputa pelos recursos públicos destinados à educação. Nas palavras de Ferreira e Silva (2017, p. 289), “passa a ser permitido o uso de recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) para realização de parcerias entre as redes públicas e o setor privado”.

Esse novo processo de “modernização conservadora”, como intitula Dourado (2019, p. 10), desvelou “um projeto societário excludente, expressão das demandas das classes dirigentes em sintonia ao movimento global de reestruturação capitalista”. A motivação ideológica é o principal combustível das mudanças empreendidas no rumo das políticas educacionais, pois, conforme assinala Ramos (2019, p. 5), não havia outro motivo senão este, uma vez que as normativas em vigor até o período da aprovação da Reforma do Ensino Médio fundamentavam-se em “princípios ético-políticos e pedagógicos coerentes com a formação humana integral”, como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 2012, e o Plano Nacional de Educação, de 2014.

As reformas executadas a partir do ano de 2016 evidenciam um processo de contrarreformas de motivação político-ideológica e econômicas, que, como assevera a autora, promovem “a criação de uma suposta crise que justificaria a suspensão das normas vigentes” (Ramos, 2019, p. 6). Essa suspensão da norma instituída passa necessariamente pela construção da ideia de transitoriedade, reforçada pela não revogação imediata da norma anterior, como é o caso das DCNs e do PNE. O que ocorre, portanto, é um processo de (re)reformulação do conjunto de direitos e garantias, instituídos via legislações e regulações específicas, construídas no contexto do Estado Novo, principalmente após a superação das tensões apresentadas na década de 1990, entre Estado e propriedade privada, aparato que volta a ser “atacado” após o ressurgimento de correntes defensoras de um reposicionamento do Estado ante as novas demandas do mercado capitalista global, um processo caracterizado pela inflexão no padrão de políticas públicas¹⁸ (Pochmann, 2017, p. 318).

Ao abordar a discussão a respeito da noção de reformas educacionais, Afonso (2000) ajuda a compreender a provável razão pela qual as DCNEM, reconhecidas por alavancarem a perspectiva da integralidade na formação pública¹⁹, acabaram sendo sobrepujadas pelas reformas educacionais empreendidas sobretudo após 2016. Para o autor, o sucesso ou o fracasso das reformas pode ser explicado por questões políticas, relacionadas aos interesses de grupos hegemônicos, os quais divergem da política educacional, bem como por sua capacidade de

¹⁸ As reformas educacionais estão acompanhadas de reformas que ocorrem em outros campos. Ramos (2019, p. 7) insere a reforma trabalhista (Lei 13.467/17) em um conjunto de modificações normativas que “apontam para a forma ‘soberana’ do estado de exceção”. Em uma articulação simples, a reforma trabalhista, ao promover a flexibilização dos contratos de trabalho e das relações trabalhistas, cria um mercado de trabalho que demanda profissionais capazes de se adaptarem às novas exigências ou funções.

¹⁹ A integralidade, aqui, é assumida, na interpretação de Kuenzer (2017) e Ramos (2001), como uma perspectiva de educação politécnica, que pensa a formação de sujeitos em sua totalidade. Kuenzer (2017, p. 333) destaca que, nos DCNEM/2012, existe uma defesa em torno “[d]a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho [...] e, em uma abordagem integrada, produz[a] maior diálogo entre os componentes curriculares”.

responder ou não às “necessidades permanentes requeridas pelo sistema social”, considerando, ainda, a posição do país na dinâmica do capitalismo global (Afonso, 2000, p. 60-64).

Ao passo em que as diretrizes econômicas globais passam a reiterar a necessidade de diminuição dos gastos públicos destinados à manutenção dos direitos sociais, a educação, enquanto tal, é diretamente afetada pelas políticas de restrição orçamentária, do que resulta a “morte do PNE” (Amaral, 2017, p. 240), ocasionado por um “movimento de recursos orçamentários em direção ao capital”. Além disso, as reformas direcionadas à educação objetivaram também inserir o campo educacional “num conjunto mais amplo de compromissos ideológicos”, constata Apple (2003, p. 78). O autor destaca, ainda, a atenção dada ao currículo, por parte dos grupos neoconservadores, norteadas pelo objetivo de ampliação do leque de poder e influência dessa plataforma, “não apenas retoricamente, mas em termos de financiamento e de conflitos sobre o que as escolas devem fazer” (Apple, 2003, p. 67).

É justamente na definição de *o que* a escola deve fazer, ou seja, na determinação dos objetivos e fins da escola, através da flexibilização dos currículos, guiado pelas ênfases na aculturação e na padronização do ensino, que se conduz a uma educação mais econômica e eficiente, alinhada às expectativas do mercado (Apple, 1982, p. 103).

A incorporação dessas questões relacionadas aos objetivos da educação institucionalizada aglutinou, no Brasil, grupos políticos de centro e de direita, autodenominados conservadores, como o Todos Pela Educação e o Escola sem Partido²⁰, em torno do objetivo da apropriação, por vias institucionais, “da definição do conteúdo, do método e da forma da escola pública”, conforme assinala Frigotto (2016, p. 11). Assim, em termos ideológicos, conforme sugere Apple (2003, p. 80), o interesse das classes da “Nova Direita estadunidense” pela educação ancora-se em uma crítica à modernidade e no apego a um passado prestigioso da educação nacional – sobretudo quanto à formação ética, moral e patriótica.

As pautas apresentadas por movimentos como os supracitados foram adotadas, no Congresso Nacional, conforme assevera Borduchi (2021, p. 96-97), por deputados e senadores

²⁰ O Movimento Escola sem Partido foi criado em 2004, por Miguel Nagib, e, conforme Cruz e Flach (2020, p. 21), se apresentava como uma iniciativa neutra, isto é, “desprovida de qualquer vinculação política, ideológica ou partidária”. Dentre as ações promovidas pelo grupo, destaca-se a disponibilização, em seu endereço eletrônico, de modelos de Projetos de Lei aplicáveis aos sistemas municipais e estaduais. Em nível federal, em 2015, o deputado Izalci Lucas (PSDB-DF) apresentou o PL n° 867/2015, contendo muitos dos princípios defendidos pelo Movimento, dentre eles, a imposição, nas escolas públicas, “o princípio da neutralidade” e o direito de uma educação alinhada aos conceitos morais dos pais do aluno (Borduchi, 2021, p. 96). Posteriormente, o PL n° 246/2019, de autoria da deputada federal Bia Kicis (PSL-DF), propôs a instituição do Projeto ‘Escola sem Partido’, explicitando a intenção de “prevenir a prática da doutrinação política e ideológica nas escolas e a usurpação do direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (Brasil, 2019).

representantes da Frente Parlamentar Evangélica e da Frente Parlamentar Mista Católica Apostólica Romana. Essa composição levou à proposição coletiva do Projeto de Lei nº 1.859, em 2015, segundo o qual estariam proibidos, no contexto escolar, não só o tratamento de assuntos relacionados a questões de gênero, como o próprio uso de termos como “gênero” ou “orientação sexual”. Na prática, objetivou-se reduzir a autonomia e aumentar a responsabilização dos professores e da escola, ao passo em que se fortaleceu a padronização do ensino e centralização das avaliações, por meio da supressão, na BNCC – que será mais discutida nas seções seguintes –, de pautas caras às “mulheres, comunidades LGBTQBT, minorias étnicas, associações científicas, fóruns populares, sindicatos de diversas categorias de trabalhadores, artistas e intelectuais, dentre outros.” (Oliveira; Assis; Lima, 2017, p. 511). A sustentação desses ataques fundamentou-se, assim como no caso estadunidense, na salvaguarda do “direito sagrado” da liberdade da família na condução da educação dos filhos, para o quê a fundamentação em uma pedagogia crítica, emancipadora e integral transformaria a educação pública em um dos “inimigos-chave” da extrema direita (cf. Apple, 1982, p. 214).

Essa concepção de “liberdade” ganha, paralelamente às discussões sobre a autonomia da gestão, as nuances de sentido relacionadas à flexibilidade, direcionadas também aos alunos e às famílias, e ancoradas na “necessidade de diferenciar a pedagogia e de individualizar o ensino a fim de adaptá-lo aos alunos”, conforme Laval (2004, p. 242). A ideia de diferenciação do ensino através da “personalização individualizada” dos conteúdos, dos métodos e dos objetivos de ensino tem suas origens nas alterações promovidas pelo advento da Nova Gestão Pública na organização das instituições de ensino, sobremaneira no que se refere às políticas de prestação de conta (*accountability*), transpostas para o ambiente escolar por meio de mecanismos de avaliação e responsabilização (cf. Oliveira; Assis; Lima, 2017, p. 514).

À convergência entre educação e economia é preliminar uma “hibridação das categorias de inteligibilidade e de legitimidade”, em uma espécie de “recobrimento lexical”, em que os novos significados introduzem “a lógica econômica dentro da lógica escolar”, constituindo, pois, “categorias com dupla face, educativa e produtiva” (Laval, 2004, p. 45-46). Trata-se de uma base teórica das reformas fundamentadas em ideias como “descentralização; autonomia dos centros escolares; flexibilidade dos programas escolares”, assim entende Martins (2000, p. 72), ideias as quais encontram correspondência nas novas necessidades impostas pela reorganização do mercado. Apple (2003, p. 12) chama a atenção para a existência de um grupo de palavras e conceitos “que têm um valor afetivo e que servem de base de sustentação para as formas segundo as quais o poder diferencial atua em nossa vida cotidiana”, isto é, conceitos que “estão ligados a toda uma série de pressupostos, valores, relações sociais,

e políticas ‘apropriadas’’. É o caso do termo *competência* que, na doutrina do capital humano, assevera Laval (2004, p. 55), é entendida como “estritamente conectada com a exigência de eficácia e de flexibilidade”.

Esses fundamentos precedem a elaboração da contrarreforma educacional empreendida após o golpe institucional que destituiu do poder Dilma Rousseff e o projeto petista, e estão presentes, por exemplo, no Documento Orientador para os Seminários Estaduais, elaborado em 2013 pela Comissão Especial para Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). O Projeto de Lei nº 6.840-A/2013, desenvolvido no bojo das discussões da CEENSI, serviu de base orientadora para os defensores da Reforma, como a então secretária executiva do MEC, que se refere ao PL um marco temporal para a perspectiva reformista, por propor a idealização de um currículo dividido em áreas do conhecimento. Segundo Lima e Maciel (2018, p. 10), a ex-secretária argumenta, ainda, que o modelo “antigo” de Ensino Médio, com treze disciplinas obrigatórias, seria responsável pelas crescentes taxas de abandono escolar por ser “incapaz de cumprir metas e de atender às necessidades de seus estudantes”.

Embora remeta a uma “reforma do nível” em um aspecto geral, o Projeto, conforme Ferretti (2016, p. 85), “centra, de fato suas atenções no currículo”, pretendendo alterar pontos da LDB nº 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, de 2012. A perspectiva da flexibilização do PL está expressa, por exemplo, na mudança proposta para o artigo 36 da LDB, que define que a organização dos currículos do nível médio será feita a partir de quatro áreas do conhecimento. O § 2º do mesmo artigo, define, ainda que, a fim de contemplar tais áreas, devem ser adotadas “as metodologias de ensino e avaliação que evidenciem a contextualização, a interdisciplinaridade e a transversalidade”. Outro ponto da PL que reforça a perspectiva de flexibilização diz respeito à obrigatoriedade de que os alunos concluintes dessa etapa de ensino optem, na terceira série, por uma das áreas propostas ou pela formação profissional, o que, para Ferretti (2016), “promove a fragmentação do processo formativo” e conseqüentemente, ao anteciparem os processos de especialização, “comprometem e ferem” a concepção de ensino médio integrado posta nas discussões em torno das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, de 2012, que adotam como eixo central da ideia de integração “a articulação entre a construção do conhecimento, cultura e trabalho como princípio educativo, manifestação de vida, direito e dever” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 15).

Nesse sentido, o modo de articulação do Ensino Médio ao ensino profissionalizante retoma a ideia de integração enquanto “formação profissional fragmentária, restrita, adestradora e subordinada à lógica do trabalho abstrato” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005, p. 15),

concepção já presente no Decreto nº 5.154, de 2004. Trata-se de uma noção de formação integrada construída a partir da perspectiva da hegemonia capitalista e que, segundo Ramos (2010, p. 191), submeteu a política educacional tanto à restrição orçamentária, estabelecendo a redução do custo-benefício, quanto “às demandas do setor produtivo”, que careciam de uma escola que preparasse os alunos para um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico, flexível e instável.

Embora não tenha sido levado ao plenário da Câmara, as discussões em torno da construção do PL nº 6.840-A/2013, que envolveram audiências públicas, seminários e eventos, resultaram, conforme Soares *et al* (2022, p. 6), em termos de debate público, no aumento do destaque dado à segunda etapa do ensino básico. A ascendência do debate suscitou também o surgimento de correntes contra-hegemônicas, resistentes ao projeto fragmentário expresso pelo Projeto de Lei. É o caso do Movimento Nacional pelo Ensino Médio²¹, criado em 2014, cuja pressão resultou na formulação de um substitutivo para o Projeto com conteúdo favorável às preferências das entidades, o qual, entretanto, não chegou à tomada de decisão do plenário, devido às resistências internas (Soares *et al*, 2022, p. 12).

A não aprovação desse projeto representou, na perspectiva dos grupos que se organizaram contra o modelo de reforma, a eliminação, mesmo que temporária, de formulações mais polêmicas para a organização desse nível de ensino, que resultariam no agravamento das exclusões. A simples elaboração contribuiu fortemente para a defesa dos impulsos reformistas por parte de grupos como o Escola Sem Partido, indicando o espírito e justificando os meios pelos quais deveriam se dar a reformulação desse nível de ensino. As reverberações resultaram, ainda, no impulsionamento do processo de desqualificação da educação pública que, segundo Frigotto (2016, p. 11), “abriu o caminho para a gestão privada ou com critérios privados [...] e mais recentemente para se apropriar por dentro [...] da definição do conteúdo, do método e da forma da escola pública”.

2.2 Das reformas aos currículos e a implementação em Goiás

²¹ O Movimento Nacional pelo Ensino Médio foi criado por dez entidades do campo educacional: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e foi criado no início de 2014 com vistas a intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840-A/2013.

A construção de políticas educacionais de teor conciliatório, como a criação dos Institutos Federais em 2008 e a atualização curricular via aprovação das DCNEM/2012, só foi possível devido a uma conjectura que permitiu a condução do processo de ajustamento da governança pública local às novas diretrizes internacionais, instituídas pela Nova Gestão Pública, concomitante ao desenvolvimento de políticas que atendessem às necessidades por educação de uma sociedade cada vez mais complexa e heterogênea.

Trata-se do ápice de uma sequência de governos e de um ciclo de políticas públicas, que, pautados pela legitimidade democrática e no texto constitucional, buscaram atender, ao mesmo tempo – e sem promover modificações profundas na organização institucional –, às demandas das elites financeiras e às demandas da população representadas pelos direitos consagrados pela Constituição de 1988 por seu comprometimento com a promoção do Estado de bem-estar e da garantia de direitos individuais. Esse ciclo, no entanto, é encerrado com os impactos do agravamento da crise econômica mundial no Brasil, um processo de insolvência das políticas de “conciliação de classes” construídas nos governos do Partido dos Trabalhadores, conclui Maciel (2020, p. 225), o que evidenciou o acirramento dos conflitos e disputas pelo direcionamento dos recursos públicos.

A ascensão do vice-presidente Michel Temer à presidência da República após o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016 explicita um processo autocrático de descontinuação do padrão de políticas públicas construído desde a redemocratização e de redirecionamento do desenvolvimento do capitalismo brasileiro impondo ao Estado maior comprometimento com “a parcela da população enriquecida nacional e internacionalmente” (Pochmann, 2017, p. 319). Não só por ter chegado à presidência por meio de um questionável processo de *impeachment*, o governo emedebista pode ser caracterizado como “autocrático”, nas palavras de Maciel (2020, p. 239), também por ter acelerado um processo de criação de uma nova institucionalidade política, caracterizada, segundo o autor, pela “superposição da perspectiva autoritária e fascista sobre a legalidade democrática”. Uma nova institucionalidade construída a partir de uma “reconfiguração institucional” que, para Ball (2001, p. 104), não intenciona objetivamente afastar completamente o Estado de suas atividades de regulação, “mas sim o estabelecimento de uma nova forma de controle”, instituído a partir de uma “desregulamentação controlada”.

Esse sentido geral dos mecanismos de (re)regulação institucional, orientados para a redefinição do papel do Estado nas atividades de regulação e manutenção social, através do desmantelamento de direitos e garantias conquistados no bojo da redemocratização, é identificado mesmo no documento *Uma Ponte para o Futuro*. Ele foi construído a partir de

uma parceria entre a Fundação Ulysses Guimarães e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB; atualmente, MDB) que, segundo Dourado (2019, p. 10), apresentava os fundamentos econômicos e políticos preconizados pelos seus elaboradores e seus correligionários, na defesa de uma reordenação institucional a ser implementada, segundo o documento, a partir de emendas à Constituição, a fim de “corrigir suas disfuncionalidades e reordenar com mais justiça e racionalidade os termos dos conflitos distributivos” (Fundação Ulysses Guimarães; PMDB, 2015, p. 16).

O instrumento jurídico denominado de Medida Provisória, por meio do qual o governo Temer promoveu alterações na organização do nível médio de ensino, sobretudo no currículo, é um instrumento jurídico com valor de Lei, emitido pelo Poder Executivo, disciplinado conforme Artigo 62 da CF de 1988. Para além do caráter autoritário, a Medida Provisória nº 746/2017, publicada menos de 30 dias após a posse de Michel Temer (Soares et al, 2022, p. 5), transformada, posteriormente, na Lei 13.415/17, expressa, tanto no seu conteúdo, como no discurso dos grupos que a defendiam, indícios de seus objetivos e as principais justificativas para sua execução: o da flexibilização do currículo do Nível Médio, justificado pela constatação da “baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país” e de que seria necessário “torná-lo mais atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação” (Ferretti, 2018, p. 26).

As justificativas acima expostas, apresentadas pelos principais movimentos reformadores, adotadas como verdades por grupos políticos, foram alardeadas pela grande mídia, tanto na afirmação da necessidade de formação de profissionais técnicos para atender às necessidades impostas pelo mercado, quanto na divulgação de dados e resultados de avaliações nacionais e internacionais de ensino, reverberando o discurso da ineficiência e do alto custo. A partir das constatações descontextualizadas a respeito da qualidade e do “valor” da educação, a grande mídia atuou, assevera Ramos (2019, p. 5), na busca pela construção de um consenso social a respeito da positividade e da urgência de uma modernização desse nível, justificando a Reforma. Conforme acrescentam Agum, Riscado e Menezes (2015, p. 39), embora não tenha poder de definição da agenda das políticas públicas, a grande mídia cumpre um papel de disseminar ideias, agindo sobre a formação de opinião. O posicionamento da mídia, longe de representar uma influência velada, é reiterado pela atuação de instituições como a Fundação Roberto Marinho, ligada ao Grupo Globo, não só na elaboração como também no *lobby* pela montagem e instituição da reforma da forma como ocorreu.

Na verdade, a justificativa pautada nos questionamentos quanto à qualidade desse

nível de ensino, embora ancorada em dados concretos²², apresentam dados sobre a evasão escolar desconsiderando a complexidade desse fenômeno, atribuindo-o somente à “incapacidade das escolas” de atender às demandas do seu “público”, como explicita, por exemplo, um trecho do Documento Orientador para os Seminários Estaduais, formulado pela CEENSI, o qual fundamentou muitos dos aspectos e das medidas da Reforma, inclusive diagnosticando quais seriam os principais problemas desse nível de ensino, que eram, segundo o documento:

Evasão Escolar – quais são os motivos que levam os jovens a preferir a escola da vida e não a escola formal e como superá-los? * Formação precária dos professores para o ensino médio; * Dificuldade dos alunos em conciliar o trabalho com os estudos; * Falta de apoio familiar (desestrutura); * Envolvimento com drogas; * Desinteresse pela forma como escola é apresentada: precariedade do acesso à informatização (comparação com as escolas americanas) (Brasil, 2013).

Após as manifestações de grupos contrários à instituição de uma reforma, como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, especialmente, por sua instituição via MP, caracterizada pelo grupo como uma opção extremamente autoritária, ocorreu, em dezembro de 2016, a suspensão da MP 746/16, por parte da Procuradoria Geral da República (PGR), que reconheceu a inconstitucionalidade da Medida, em julgamento de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n° 5.599-DF, movida pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Esse tipo de Medida, segundo Ramos (2019, p. 4), constitui um “estado de exceção das coisas”, em que, além de suspensa, a norma geral é “retaliada”; é o caso, por exemplo, da Reforma Trabalhista, como ficou conhecida a Lei n° 13.467/2017, promotora de amplas modificações em distintas legislações trabalhistas. A aprovação das supracitadas reformas legislativas – na educação, no trabalho etc. – só foi possível, para Druck, Dutra e Silva (2019, p. 292), por ter ocorrido em um contexto que integra “um cenário de crise democrática, com déficit de representação política e avanço de agendas de interesse das elites minoritárias”.

A adoção dessas medidas como forma de implementação de contrarreformas pode ser caracterizada, conforme Ramos (2019, p. 6), como uma confluência entre dois modelos de “ditadura”, soberana e comissária, primeiro, pela “proeminência da decisão do soberano”, depois – e mais ligado à desqualificação em si –, pela “criação de uma suposta crise que justificaria a suspensão das normas vigentes”. Em essência, esse é o sentido dado pelas reformas

²² Segundo dados do Censo Escolar divulgados pelo INEP em 2023, as taxas de evasão escolar, por série, entre os anos de 2019 e 2020 foram de 8,2%, na primeira série; 7,9% na segunda; e 4,1% na terceira (Brasil, 2023). Em comparação com os números apresentados nos dados do censo de 2016, ano anterior à aprovação da Lei n° 13.415/2017, é possível observar uma diminuição nas taxas de abandono na primeira série (8,6% em 2016) e na terceira série (6,7% em 2016); mas aumento na segunda série (6,1% em 2016) (Brasil, 2017).

empreendidas pela Lei nº 13.415/17, cuja tramitação, via MP 746/16, como destacamos, suspende, de início, diversos princípios pedagógicos construídos, a dura luta e consensos, durante os governos progressistas, quais sejam, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio que, embora não tenha sido revogada, fora “atualizada” pelas novas Diretrizes, o que, para Ramos (2019, p. 5), evidencia a razão puramente política-ideológica “e as de ordem economicista”, na lógica de contenção de gastos.

Embora apregoe uma ideia de “flexibilização”, viabilizadora do fortalecimento da autonomia do aluno na construção de seu “percurso formativo”, a própria Lei da Reforma é contraditória na redação dada ao §1º do artigo 36 da 9.394/96, que dá aos sistemas de ensino autonomia para definirem os critérios de organização e disponibilização dos itinerários formativos e das áreas de formação, conforme condições e prioridades locais, limitando, desse modo, as possibilidades de escolha e, conseqüentemente, a autonomia do aluno.

A contradição está no fato de que, estando a organização das opções formativas a critério dos sistemas de ensino, a redação disposta no §12º do mesmo artigo, que designa às escolas a orientação dos alunos “no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional” (Brasil, 2017). Nesse sentido, ainda que reconheça os limites dos sistemas, impostos pela capacidade fiscal de cada Unidade, a Reforma desconsidera, entre outros aspectos sociais, as “condições objetivas em que funcionam as escolas das redes públicas de ensino” (Ferretti, 2018, p. 32). O discurso da liberdade do aluno na escolha dos conteúdos que comporão seu percurso formativo é ancorado, segundo Laval (2004, p. 107), na perspectiva neoliberal de reforço da individualização e da responsabilização, primeiro, pela submissão da organização curricular e institucional da escola às necessidades do “cliente consumidor”, a partir de uma perspectiva clientelista e, por fim, por instituir mecanismos de culpabilização do aluno pelo fracasso escolar, pois este teria “falhado” em suas escolhas.

Além de representar óbice ao que vinha sendo construído no sentido de ampliar as garantias de acesso a um Ensino Médio democrático e pedagogicamente fundamentado na perspectiva integral, com critérios de qualidade socialmente referenciados e organizado em torno de um sistema nacional há, avalia Ramos (2019, p. 5), o fato de que a implementação do conteúdo de que tratava a Reforma emergencial dependeria de outra regulamentação ainda não existente, a saber, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada pelo CNE em dezembro de 2018, a qual define conforme disposto no Artigo 3º da Lei nº 13.415/17, em nova redação dada ao Art. 35-A da LDB, os “direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio”, seguindo diretrizes do CNE.

Outro ponto em que há incongruência entre as soluções ofertadas pela Reforma e os problemas que os seus defensores diziam buscar sanar é o dos altos índices de evasão escolar, pois, ao definir pela obrigatoriedade do aumento progressivo da carga horária desse nível de ensino, de acordo com Lima e Maciel (2018, p. 11), não estabeleceu os “meios, garantias ou obrigações do Estado, sistemas de ensino e escolas para viabilizá-lo”. Além disso, ignora experiências concretas, “como o caso do projeto Reinventando o Ensino Médio”²³, realizado em Minas Gerais, no qual a extensão da jornada escolar sem a adequação da infraestrutura contribuiu com o aumento nas taxas de evasão escolar. No caso exemplificado, os autores atestam que o simples aumento da carga horária “não se configura como uma ampliação da formação básica obrigatória que garanta a todos os jovens às mesmas condições de profissionalização e de acesso ao ensino superior” (*Ibidem*, 2018, p. 12).

Atendo-nos às especificidades da implementação da Reforma do Ensino Médio em Goiás, é imprescindível uma abordagem histórica que leve em consideração o modelo de gestão e a concepção pedagógica que vigoravam antes da reforma instituída pela Lei 13.415/17. Nesse sentido, tomamos como ponto de partida a política educacional desenvolvida pelo governo do peessedebista Marconi Perillo em sua segunda passagem pela gestão estadual, entre os anos de 2011 e 2018, tendo como referência analítica os programas ou ações que impliquem em modificações nos objetivos da escola e do trabalho pedagógico, isto é, do que a escola e o professor devem fazer.

O período de implementação da reforma do Ensino Médio deu-se, nacionalmente e em Goiás, como exposto no capítulo anterior, em um momento de muitas e autoritárias medidas que objetivaram a redefinição do papel do Estado, período em que se explicitaram processos de privatização total ou parcial dos modelos de gestão e oferta de serviços públicos, como evidenciam Silva e Teixeira (2021). Esse período se caracteriza, principalmente, pelo avanço dos princípios da Nova Gestão Pública (NGP), consubstanciados pelos pilares e metas do programa de Reforma Educacional instituído pelo documento Pacto pela Educação: um futuro melhor exige mudanças²⁴ que guiaram, até a Reforma do Ensino Médio, as políticas

²³ Segundo Santos, Assis e Tizziotti (2017, p. 182), o projeto Reinventando o Ensino Médio foi um programa de revisão curricular e do trabalho docente, iniciado em 2012, em fase de testes, e impulsionado pela homologação da Portaria Ministerial nº 1.140, instituidora do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio.

²⁴ O documento *Pacto pela educação: um futuro melhor exige mudança* continha um conjunto de diretrizes e orientações, constituindo-se enquanto política pública “cinco eixos e 25 ações com impacto determinante na gestão e na organização da escola”. Para uma análise mais detalhada da referida política, cf. o trabalho de Silva e Teixeira (2021).

educacionais anteriormente desenvolvidas no Estado de Goiás²⁵.

Entre as ações desenvolvidas no âmbito dessa política, em Goiás, destacam-se as medidas que objetivaram o compartilhamento da gestão escolar entre o estado e a iniciativa privada, iniciadas, em termos de elaboração e planejamento de implementação, em 2015, a partir da publicação do Decreto nº 8.469/15, que tratava das medidas a serem adotadas pela Comissão Especial na seleção de Organizações Sociais (OSs) para celebração de contrato de gestão em duzentas unidades de ensino. O projeto enfrentou forte resistência, sobretudo a partir de 2014, quando teve início o processo de modificações normativas que possibilitariam sua efetivação. A resistência social foi protagonizada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Goiás (Sintego) e pelos alunos secundaristas, que ocuparam escolas e a sede da Secretaria. O movimento obteve certo êxito, pelo menos na redução do impacto da política, com a alteração do projeto por parte do governador, que decidiu “implantar a gestão compartilhada somente em 30% das Unidades Escolares da Macrorregião IV de Anápolis [...] ou seja, em 23 escolas” (Souza; Flores, 2017, p. 222).

A ênfase na busca pela concretização da gestão compartilhada, somada à necessidade da definição de uma Base Nacional Comum Curricular para implementação do Novo Ensino Médio, ofuscou a implementação do NEM na gestão peessedebista, com destaque para a realização de eventos de divulgação da Base e de incentivo à elaboração de um documento estadual, os quais contavam com a presença “‘especialistas do Brasil e da Argentina’, além de ‘convidados do Instituto Unibanco, do MEC e do Serviço Social do Comércio (SESC)”, ressaltam Alves e Oliveira (2022, p. 93). Embora a criação de novos Colégios Estaduais da Polícia Militar tenha atingido seu ápice em 2017, com a instauração, na Lei, de 25 novas instituições, Alves, Toschi e Ferreira (2018, p. 279-280) destacam que “nem todos os colégios criados foram implementados”, o que se explica pela conveniência política, tendo em vista a candidatura de Marconi ao Senado e a concorrência no pleito estadual de 2018.

Após a eleição de Ronaldo Caiado em 2018, com posse em 2019, iniciou-se, segundo as autoras, além de um “processo centralizado e alinhado” com aquele processo que ocorria em nível nacional: de promoção das parcerias público-privado e de compartilhamento da gestão da escola entre a PM e a SEDUC, também maior atenção, por parte do governo estadual, ao desenvolvimento de um novo currículo para o Ensino Médio, orientado não apenas pela BNCC,

²⁵ Não nos interessa, nos limites deste trabalho, detalhar as medidas institucionais aplicadas por governos estaduais anteriores aos citados. O recorte estabelecido concentra-se em analisar como o estado de Goiás posicionou-se frente às reformas de nível federal abordadas na segunda seção deste capítulo. Para uma recuperação histórica mais detalhada, cf. os trabalhos de Carneiro (1984), Cunha (2017) e Alves e Oliveira (2022).

mas também por uma “perspectiva cívica” e um “discurso moralizante” de escola e de educação, com a intensificação de retóricas pró-meritocracia. Tais características evidenciam uma política educacional cada vez mais alinhada à ideologia vigente no Ministério da Educação desde o governo Temer até o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) que se expressa, nos termos de Alves, Santos e Bordin (2023, p. 49), pela “hipermilitarização [...] da educação”.

Com isso, é possível concluir que, com a posse de Ronaldo Caiado em 2019, não houve grande mudança no paradigma educacional ou na implementação da política curricular definida pela Reforma do Ensino Médio em âmbito nacional; pelo contrário, houve reforço das políticas de incentivo à profissionalização dessa etapa do ensino, bem como à intensificação da “pedagogia do quartel” (Alves; Santos; Bordin, 2023, p. 53). Essa perspectiva de gestão pedagógica é traduzida, na prática, pelo aprofundamento dos mecanismos de controle, tanto dos docentes quanto dos discentes, sobretudo aqueles regidos pela lógica da “punição *versus* recompensa”, com o pagamento de bolsas e gratificações condicionado à entrega de resultados, à assiduidade e ao cumprimento de metas estratégicas, por exemplo, o que denota a valorização de uma “cultura da obediência”²⁶ (Alves; Santos; Bordin, 2023, p. 58).

Outro aspecto determinante para a análise da Reforma do Ensino Médio em Goiás foi o fato de sua implementação ter se desenvolvido no período em que o país (e o mundo) enfrentava uma crise global de emergência em saúde pública, em decorrência da pandemia de COVID-19. O enfrentamento inicial à crise levou à suspensão, em março de 2020, das aulas presenciais, que só viriam a ser retomadas em agosto do ano seguinte. A solução desenvolvida para que os alunos não ficassem sem aulas nesse período foi a implementação de um modelo “híbrido”, com a adoção do Regime Especial de Aulas não Presenciais (REANP), que demandou maior incremento do uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na dinâmica didática, impondo mais um desafio aos docentes, os quais não foram preparados para tal mudança, que resultou em uma política interpretada por Alves e Oliveira (2022, p. 96) como uma “estratégia improvisada”.

A intensificação do processo de introdução dos valores vinculados à cultura militar na educação não pode ser entendida como exclusivo dessa área, pois, como entendem Alves,

²⁶ As punições às quais nos referimos, relativas aos docentes, consistiram em ameaças e efetivação de corte total ou parcial do bônus conferido aos docentes através do Programa Reconhecer, que previa, dentre outros critérios, a entrega quinzenal de planos de aula, o controle de assiduidade e a participação dos alunos nos exames de verificação de aprendizagem, inclusive o Enem. Em relação aos discentes, o governo estadual criou, através da Lei 21.162/21, o Programa Bolsa Aluno, que beneficia alunos da rede pública estadual com uma bolsa mensal, condicionada a critérios de assiduidade, e vinculada ao Programa *Busca ativa escolar: acolher para permanecer*, com vistas a combater a evasão escolar. Para mais informações, cf. Silva e Teixeira (2021) e Alves e Oliveira (2022).

Santos e Bordin (2023, p. 46), trata-se de uma dinâmica de “acumulação da militarização” encaçada na sociedade brasileira e que pode ser identificada “por meio de políticas públicas priorizadas, invisibilizadas ou ignoradas no governo Bolsonaro”. Essa onda de militarização, segundo os autores, faz parte de um projeto maior de direcionamento da “vida para a ‘guerra’”, confirmado a partir da análise dos recursos financeiros liquidados associados à Função Defesa Nacional, bem como pelo aumento da representatividade, na Câmara Federal, da denominada “bancada da bala”, que representa a Segurança Pública e que, a partir das eleições de 2018, passou a contar com 61 deputados e 9 senadores, configurando um cenário de avanço da extrema-direita nas esferas de poder e representatividade.

Além da representatividade discursiva e no Congresso, a ideologia militar sagrou-se vencedora em 2018 com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência, cujo governo caracterizou-se pelo grande número de militares ocupando cargos civis, chegando ao seu ápice ao atingir cerca de 12 mil, considerando o governo federal e a presença de PMs na administração dos estados, conforme relata Jacqueline Muniz em entrevista ao portal Instituto Humanitas Unisinos (Santos, 2021). Em que pese a imoralidade dessa condição, faz-se necessário observar que o acúmulo de funções por militares da ativa em cargos civis, até então inconstitucional, só foi possível graças à aprovação da Emenda Constitucional 101/2019, que estende o direito à acumulação de cargos públicos aos militares (Brasil, 2019). Além do número elevado, os militares também se destacaram por ocuparem cargos de relevância em pastas estratégicas e destoantes de sua área de atuação, como a Educação e a Saúde, tendo o MEC passado por três diferentes gestões no período de dois anos, e ficado com o cargo de ministro vago por quase um ano (cf. Alves; Santos; Bordin, 2023, p. 48).

Com efeito, as políticas e programas desenvolvidas no decorrer da gestão militarizada do governo Bolsonaro foram implementadas por mecanismos normativos tão ou mais autocráticos do que o uso de Medidas Provisórias. Alves, Santos e Bordin (2023, p. 53) destacam que o governo federal recorreu indiscriminadamente ao uso de Decretos, dispositivo constitucional. Dentre os quase um decreto por dia durante os três primeiros anos de gestão, os autores destacam o Decreto nº 9.465/19, responsável por desencadear a “expansão das escolas militarizadas no âmbito nacional” e por colocar o termo “cívico-militar” na agenda política. O Decreto promove, ainda, redefinição da Estrutura Regimental do Ministério da Educação para abrir a possibilidade de celebração de parcerias com instituições civis e militares e cria, na pasta, entre outros órgãos, a Secretaria de Fomento às escolas cívico-militares. Continuamente, foi editado o Decreto nº 10.004/19, que tratava da criação do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares (PECIM), que objetivava militarizar 216 escolas em todo o país, até o ano de

2023.

Essas dinâmicas elucidaram a perspectiva da centralidade na individualização e da responsabilização pelo desempenho educacional e pedagógico das instituições, o que permitiu a consolidação da crença de que as mudanças curriculares, somadas às políticas de recompensação financeira e aos mecanismos de controle e monitoramento, poderiam tornar essa etapa do ensino básico mais atraente, reduzindo, assim, os índices de evasão, de reprovação e aumentando a participação dos alunos e as notas nos exames de larga escala. Configura-se, com isso, uma política educacional que recorre a elementos de uma perspectiva neotecnicista de educação, com um viés autoritário e autocrático de implementação e que adota uma visão deturpada de juventude e protagonismo que, na prática, acaba por “jogar no colo do aluno” a responsabilidade pelo já constatado insucesso escolar, enfatizando um suposto poder de escolha do percurso formativo por parte dos discentes.

2.3 Da BNCC ao DC-GOEM: entre a regionalização e a reprodução

Aprovada em 2017 e homologada no ano seguinte, via Parecer nº 3 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, de 21 de novembro de 2018, a Base Nacional Comum Curricular, nas palavras do Conselho, objetivava fortalecer o regime de colaboração, em termos de políticas educacionais, a partir da garantia de um “patamar comum de aprendizagens essenciais a todos os estudantes” (Brasil, 2018). A elaboração e aprovação da BNCC correspondeu, na verdade, argumenta Ramos (2019, p. 5), a uma necessidade imposta pela aprovação do Novo Ensino Médio, que havia sido aprovado objetivando promover modificações na estrutura curricular dessa etapa de ensino, mas não estabeleceu novas diretrizes. Mesmo tendo sido aprovada sob a justificativa de necessidade de modernização do currículo, a autora ressalta que o texto aprovado da BNCC, em vez de uma nova diretriz, resultou em um “texto híbrido em que princípios das antigas diretrizes são enunciados juntamente com a prescrição de normativas contrárias a eles” (*Ibidem*, 2019, p. 6).

O Parecer de homologação enfatiza que, apesar de ser uma regulação nacional, a BNCC não constitui currículo obrigatório a ser seguido pelos sistemas de ensino, mas uma instrução comum obrigatória a partir da qual os sistemas desenvolverão seus próprios currículos. O Documento define, pois, apenas as “aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os concluintes dessa etapa de conclusão da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 9).

Como a Lei nº 13.415/17 define que a BNCC é responsável pelo estabelecimento de

competências e habilidades mínimas a serem desenvolvidas pelos alunos do Ensino Médio, bem como pelo estabelecimento de componentes curriculares obrigatórios e pelo apoio aos sistemas de ensino na organização dos itinerários formativos, a Base constitui elemento central para a Reforma. De acordo com Ferretti (2018, p. 33), ela atende a dois modelos de flexibilização demandadas pelas transformações ocorridas no bojo do desenvolvimento de um mercado internacional de capitais, a saber, flexibilizações “quantitativa externa e a qualitativa, ou funcional”, que se referem, respectivamente, “à relação entre trabalho e emprego” e “à promoção de mudanças no perfil ou qualificação de sua força de trabalho”, objetivando aumentar sua capacidade de desempenhar diferentes trabalhos, a fim de otimizar a organização do trabalho em relações de produção cada vez mais dinâmicas, acrescentando, ainda, a necessidade de inclusão das novas tecnologias.

As principais premissas educacionais e orientações conceituais contidas na Base podem ser observadas também no documento “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo”²⁷, de maio de 2011, publicado pela Representação da Unesco no Brasil e importante orientador das reformas curriculares implementadas nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Segundo o documento, que em seu Título IV trata das “Condições para a implantação da proposta”, a implementação das matrizes curriculares defendidas pelo órgão depende de fatores já previstos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. Embora indique que “parte” dos fatores esteja associada à formação docente enquanto outros “referem-se às condições mais gerais”, Ferretti (2018, p. 26) conclui que essa noção de que os problemas educacionais podem ser liquidados apenas com alterações curriculares é equivocada por ignorar fatos como a “infraestrutura inadequada das escolas” e o ingresso prematuro dos jovens no mercado de trabalho, seja pela “necessidade de contribuir para a renda familiar”, seja para “buscarem recursos para satisfazer necessidades próprias à sua idade e convivência social”.

Ainda que o documento reconheça as condições necessárias à materialização das reformas curriculares, grosso modo, entre condições subjetivas e condições materiais, essa divisão não corresponde à listagem disposta nos Protótipos, uma vez que são elencadas como condições materiais (estruturais) requisitos como “adesão voluntária dos docentes”;

²⁷ A partir de estudos a respeito do ensino médio na América Latina, a representação brasileira da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) publicou, em 2009, o livro “Ensino Médio e educação profissional: desafios da integração”, em decorrência do qual desenvolveu-se o projeto Currículos de Ensino Médio, que serviu de base para a elaboração dos protótipos curriculares para o ensino médio, com um currículo desenhado “para garantir aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho” (Unesco, 2011, p. 6).

“disposição do gestor” e “participação efetiva dos estudantes na gestão”, sem que se explicitem métodos ou estratégias para materialização dessas condicionantes de caráter profundamente subjetivo. Ainda, aquilo que poderia ser entendido como condições concretas é liquidado pelo uso de termos genéricos, como a necessidade de “infraestrutura adequada [...] com salas de aula que permitam atividades em grupo e laboratórios com o equipamento mínimo adequado”, sem mencionar quais seriam o equipamento e a infraestrutura “adequados”, nem estipulando definições de prazo ou previsão orçamentária para adequação (cf. Unesco, 2011, p. 24).

Apesar de o texto da Base alegar terem sido realizadas audiências públicas e encontros com a “sociedade civil organizada” nas quais teriam se desenvolvido “*intensos e produtivos debates e embates*” (Brasil, 2018, p. 21, grifo nosso), o teor geral da Base apresentada evidencia que as discussões, segundo Borduchi (2021, p. 84), “ficaram restritas ao CNE, ao Consed e à Undime, no caso gestores da educação, sem se estender a entidades compostas por representantes de trabalhadores na área da educação e por estudantes”. Para ele, trata-se de ações meramente formais, sem a participação dos maiores interessados: a classe estudantil, professores e demais profissionais da educação, com vistas a legitimar as escolhas e decisões com o “verniz” da democracia, o que, por sua vez, pode ser uma explicação para a desconexão entre a reforma proposta e a realidade das escolas para sua implementação. A elaboração da Base – indica Geraldi (2015, p. 383) – deu-se em um momento em que “encerra-se o período da colaboração” e inicia-se o período da consulta a especialistas e “da inundação das escolas por documentos oficiais definindo metas, objetivos, modos de gestão, índices desejados, etc.”

A organização curricular, sob a justificativa de promover uma articulação entre a formação geral básica e a formação para o desenvolvimento de capacidades e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, estrutura-se fundamentada em uma concepção de competência enquanto “categoria ordenadora das relações sociais de trabalho internas às organizações produtivas [...] [d]as relações sociais do trabalho externamente às organizações produtivas” (Ramos, 2001, p. 185). Com esse fundamento, as diretrizes curriculares fixadas pela BNCC resultam em uma organização do conteúdo e das habilidades que prestigia componentes curriculares que buscam, na concepção de Apple (1982, p. 167), formar “um indivíduo abstrato, que mantém uma relação acrítica e totalmente parcial com sua realidade social”, adaptado à organização flexível do trabalho, às custas da diminuição do espaço dado à formação científica, filosófica e artística.

Tratando-se especificamente do ensino de língua portuguesa, as diretrizes para o Ensino Médio instituem, no âmbito da área das linguagens, as “Habilidades de Língua Portuguesa”, integrantes da parte comum (obrigatória) dos currículos, conforme definido pela

BNCC. A partir da análise da definição das competências específicas relacionadas à área, pode-se observar característica do primeiro tipo de flexibilização, da relação entre trabalho e emprego, como é o caso da descrição da Competência Específica 1:

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo (Brasil, 2018, p. 491).

A adoção dessa postura alinha-se, ainda, ao segundo tipo de flexibilização do modelo representado por Ferretti (2018, p. 33), relacionada à adaptação da subjetividade às diferentes demandas por trabalho que surgem no dinâmico setor produtivo, em que a capacidade de compreensão crítica e ampla do funcionamento das línguas é associado às diversas possibilidades de atuação, considerando, ainda, as habilidades de interpretar e explicar criticamente a realidade, e de “continuar aprendendo”, denotando a flexibilização adaptativa.

Essa concepção de aprendizado da linguagem baseado na apropriação de competências e habilidades direcionadas a usos específicos é convergente com uma noção de sujeito enquanto constituído através das práticas linguísticas, como entende Geraldi (2015, p. 384). A partir da adoção dessa premissa, admite-se, segundo o autor, “que a atuação do sujeito em suas práticas de linguagem se dará por meio de ações com a linguagem e sobre a linguagem”, assumindo enquanto premissa que a linguagem age sobre o sujeito “constituindo sua consciência num conjunto de signos internalizados”. O autor acrescenta que outro princípio assumido diz respeito ao conteúdo e ao método do ensino de linguagem na escola, que eleva as “as práticas de linguagem à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma pela qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará” (Geraldi, 2015, p. 385).

A primazia da flexibilização adaptativa, assimilada a partir do desenvolvimento das competências individuais que compõem a subjetividade do trabalhador, na concepção de Ciavatta e Ramos (2012, p. 24), traduz-se, na construção de diretrizes curriculares, na adoção de uma noção de *competência* associada ao desempenho enquanto “unidade manifestável e avaliável da competência”. Nesses termos, as habilidades relacionadas à aprendizagem de língua portuguesa são “reduzidas” ao desenvolvimento de capacidades *performáticas*, em diferentes contextos de uso, como denota a descrição dos objetivos de aprendizagem da habilidade EM13LGG201, da Competência Específica 2, que estabelece como objetivo de aprendizagem o desenvolvimento da capacidade de utilizar “as diversas linguagens [...] em

diferentes contextos, valorizando-as como fenômeno social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (Brasil, 2018, p. 492).

A centralidade dada a esses objetivos de aprendizagem da área das linguagens direcionados à aquisição de competências relativas a contextos de uso resulta da introdução de princípios mercadológicos que, com base na instituição e no fornecimento de mecanismos de avaliação de desempenho, instituem a performatividade enquanto medida de produtividade, representando, conforme Ball (2001, p. 109), “a qualidade e o valor de um indivíduo ou de uma organização em um campo de avaliação”. Geraldi (2015, p. 385) acrescenta que a adoção tanto desse método quanto do objeto do estudo de línguas representa um avanço por romper com a precedência da gramática como força motriz do processo de aquisição da(s) linguagem(ens) ao sinalizar o redirecionamento do foco para as práticas linguísticas como estratégia mais adequada “para aprender a mobilizar recursos expressivos na produção de compreensões de textos, na elaboração de textos e na própria reflexão sobre esses fazeres”.

De modo complementar, Kuenzer (1991, p. 16) acrescenta que essa certificação escolar das habilidades, comportamentos e conhecimentos mínimos para uma determinada área objetivam, de maneira positiva, garantir “a aquisição da competência” e a facilitação da entrada do aluno no mercado de trabalho exercendo funções intelectuais. A descrição das habilidades, competências e objetivos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa contida na BNCC para as séries do nível médio são signatárias de uma confusão nada ingênua entre flexibilização e fragmentação na consecução de uma estruturação curricular que articule a Formação Geral a Profissionalizante, via Itinerários Formativos, imprecisão promotora, para Ciavatta e Ramos (2012, p. 29), de um “tipo de rotatividade formativa”, que tem como objetivo formar um trabalhador flexível, no sentido de ser capacitado para renovar suas competências permanentemente.

Nesse sentido, a organização do currículo para o ensino de língua portuguesa, que tem como eixo estruturante as práticas de linguagem, traduzidas em “campos de atuação social”, sem indicação de seriação, associados ao desenvolvimento cultural, cidadão, profissional e acadêmico e orientados segundo “uma abordagem integrada” das diferentes linguagens e práticas linguísticas, buscando possibilitar “experiências significativas” em mídias digital, impressa ou analógica (Brasil, 2018, p. 485). O trabalho com as práticas de linguagens relacionadas aos campos de atuação, organizadas na Base na forma de gêneros relativos a cada campo, embora representem um avanço em relação à adoção da perspectiva do uso-reflexão-uso no ensino de língua portuguesa, erra ao não dar a devida atenção aos gêneros “quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante”, quais sejam, anotações, resumos, sinopses

etc. (Geraldi, 2015, p. 388).

Ainda, a respeito da abordagem dos tipos de linguagem e práticas linguísticas correntes nas diferentes mídias – e da necessidade de que a escola dê conta de fornecer ao estudante experiências nas mais diversificadas possíveis –, Ferretti (2018, p. 39) alerta que há uma desconsideração da “condição de precariedade da infraestrutura das escolas e das condições de trabalho nelas vigentes”, inviabilizando, no contexto da prática, a implementação da metodologia pretendida pela reforma. De igual forma, tal desconsideração inviabiliza o trabalho com gêneros constantes na Base, sobretudo daqueles cujo exercício depende de espaços apropriados, de mídias e de tecnologias modernas e de professores atualizados para lidarem com elas, como destaca Geraldi (2015, p. 387).

Ao ressaltar a importância do desenvolvimento das capacidades de compreensão e expressão, o documento recorre à valorização da aquisição das habilidades linguísticas como imprescindíveis ao ato de aprender, de modo que passam a compor com todos os demais componentes curriculares. A esse respeito, Geraldi (2015, p. 389) sugere uma confusão no uso do conceito de transversalidade que leva a uma equivocada suposição de que caberia ao professor de língua portuguesa “trabalhar com a leitura e interpretação de um problema de matemática, ou de química, ou seja lá qual for o outro componente curricular”. Há, ainda, a adoção de um conceito de competências que reduz a formação integral “ao desenvolvimento físicos, cognitivos e socioemocionais” que levam à “redução do ser humano a uma espécie biopsicológica adaptável ao ambiente” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 84).

Tendo em vista promover a articulação entre o governo federal e as Unidades da Federação, imprescindível à execução da Reforma, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018, instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e da Portaria nº 649, de 10 de julho do mesmo ano, o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNEM). O primeiro Programa prevê, como instrumento de apoio à implementação da BNCC assistência financeira às Secretarias Estaduais, objetivando “qualidade técnica” no desenvolvimento e na difusão dos currículos; formação orientada de servidores técnicos das Secretarias, para elaborarem o currículo; e apoio técnico às Secretarias na implementação dos currículos (Brasil, 2018b). O segundo Programa, que dispõe sobre a implementação do Novo Ensino Médio, descreve que as ações de apoio incluiriam: suporte técnico para a elaboração e execução de Planos; apoio técnico à instituição de escolas-piloto “conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio” (Brasil, 2018c); e, por último, apoio à atualização de

formação em tecnologias digitais para os técnicos que construiriam os currículos, com fundamento no ProBNCC. Em ambos os Programas, o apoio do governo federal à implementação das reformas é condicionado à apresentação de um Termo de Compromisso e um Acordo de Empréstimo, por parte das UFs e suas respectivas Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDEs).

Conforme determinação do ProBNCC e ProNEM, em Goiás, a Secretaria de Estado da Educação iniciou em 2018 as discussões em torno da (re)construção do seu currículo e instituiu em 2019 a Coordenação de Currículo, composta de professores das redes pública e particular, conforme Parecer do Conselho Estadual (Goiás, 2021d, p. 1), e vale ressaltar, ainda, a ausência de representantes de universidades e grupos de pesquisas que se dedicam ao estudo dos processos educativos, dos currículos, dentre outros aspectos educativos inerentes à reforma curricular. No mesmo ano, em 28 de novembro, a Coordenação divulgou a versão preliminar do Documento Curricular para Goiás, documento que, segundo a Coordenação do Conselho Pleno, foi submetido a consultas, audiências públicas e à leitura crítica de especialistas – embora não cite nominalmente quais teriam sido os especialistas e quais suas áreas de atuação e instituições a que estão vinculados –, a fim de construir um produto “democrático e participativo”, os quais também não chegam a ser pronunciados pelo documento consultado.

A aprovação do Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), através da Resolução nº 7/2021, evidencia que o Documento, desde a primeira versão, disponibilizada para análise, consulta e contribuição de segmentos da comunidade educacional, “já tinha premissas bem delineadas”, destacam Alves e Oliveira (2022, p. 98). As autoras demonstram que, antes da publicação da versão definitiva, em 2021, outras duas versões foram disponibilizadas, em 2020, cujo texto de apresentação não difere em nada do texto de apresentação do documento final, o que denota premissas rígidas, sem que se demonstre alterações que decorreriam de um processo coletivo de construção. O processo de consulta à comunidade escolar foi composto, segundo as autoras, pela realização de rodas de conversas com alunos dessa etapa de ensino, colaboração e sugestão de cerca de dez mil docentes, bem como pela aplicação de questionários dentre outros eventos, com destaque para o Seminário BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino Médio, realizado em outubro de 2019 e do qual participaram representantes das Coordenações Regionais de Ensino e das instituições privadas. A realização desses seminários, das rodas de conversa e de consultas públicas, cujas contribuições não integram o documento instituidor da reforma não passam de uma estratégia de ocultação do caráter autoritário dessa política, conforme Ramos (2019, p. 6).

Com isso, conclui-se que a construção do novo currículo para o Ensino Médio, em

Goiás, não diferiu do nacional em relação à afirmação – falsa –, de que o processo foi conduzido respeitando as premissas da democracia e da participação. Apesar da anunciada realização de consultas, reuniões, discussões e acolhimento de contribuições da sociedade e da comunidade escolar, Alves e Oliveira (2022, p. 101) afirmam ter ocorrido um “processo que mascara a consulta”. A descrição do movimento de construção do DC-GOEM explicita que houve um avanço no seu desenvolvimento após a realização do Seminário Estadual, a partir do qual, segundo as autoras, o documento incorporou contribuições externas, recomendadas por um grupo de especialistas oriundos de quatro distintas instituições, entre as quais se destacam o Instituto Reúna²⁸, representado por seis dos onze especialistas que compuseram a etapa de “leitura crítica dos especialistas” (*Ibidem*, 2022, p. 102).

Após essa etapa, o documento preliminar fora submetido à consulta pública em novembro de 2019 em sessão plenária do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Goiás, com estabelecimento do prazo de três meses para o envio de contribuições. Apesar da possibilidade da inserção de comentários nas sugestões ao documento, as autoras contestam o fato de as contribuições terem se constituído majoritariamente “a partir de questões previamente elaboradas”, além da “quase unanimidade quanto à pertinência das questões, tanto na parte destinada à Formação Geral Básica quanto nos Itinerários Formativos” (Alves; Oliveira, 2022, p. 104). O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio, portanto, foi aprovado através da publicação da Resolução CEE/CP nº 07/2021, de 8 de outubro de 2021, cuja análise das alterações legais, condições de oferta e implementação foram definidas conforme o Parecer CEE/CP nº 32/2021.

A Resolução que aprova o DC-GOEM define a organização curricular composta de duas partes indissociáveis: a Formação Geral Básica (FGB), com carga horária de 1.800 horas, e os Itinerários Formativos (IFs), com carga horária de 1.200 horas, para as quais seriam publicados, posteriormente, distintos instrumentos de organização dos respectivos conteúdos e objetivos de aprendizagem, nomeados “Bimestralização”, ~~Ampliação~~—essa que só foi assegurada graças às pressões exercidas por movimentos sociais em defesa de uma carga horária mínima que garantisse uma sólida formação geral, como o Movimento Nacional pelo Ensino Médio, bem como graças à proposição de emendas ao projeto original por parte de parlamentares de partidos de oposição que pretendiam assegurar a reformulação da carga-

²⁸ O Instituto Reúna foi criado em agosto de 2019, e, conforme Alves e Oliveira (2022, p. 103), era dirigido pela ex-secretária de Educação Básica do MEC. A entidade possui seis parceiros, dentre os quais se destacam o Banco Mundial, a Fundação Getúlio Vargas, Nova Escola, Instituto Leman e o projeto Imaginable Futures. Para mais informações sobre os objetivos, a atuação e parcerias do Instituto Reúna, cf. Alves e Oliveira (2022).

horária. O Projeto inicial previa a introdução da formação profissionalizante sem que se aumentasse a carga-horária anual desse nível de ensino, que era de 800 horas, o que redundaria na depreciação da formação geral.

Ponto central das discussões em torno da reforma do Ensino Médio, a carga-horária e a sua distribuição entre a formação geral e o ensino profissionalizante segue sendo palco para embates e remendos legislativos, conforme evidencia-se a partir da proposição do Projeto de Lei nº 5.230/2023, aprovado pela Câmara dos Deputados no dia 9 de julho de 2024, o qual define um aumento progressivo da carga-horária, a partir de 2025, bem como modificações na carga destinada para os Itinerários Formativos, que deve ser reduzida para 600 horas-aula ao longo dos três anos dessa etapa, enquanto a carga-horária da Formação Geral Básica deverá aumentar progressivamente para 2.400 horas ao longo dos três anos. Ainda na esteira das discussões em torno da definição de uma carga-horária mínima e sua distribuição, a Lei nº 14.945/2024, sancionada em 31 de julho de 2024, revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017, reestruturando o ensino médio e instituindo a Política Nacional de Ensino Médio e promoveu não somente a retomada das 2.400 horas, como também o reestabelecimento da obrigatoriedade da oferta de disciplinas que foram secundarizadas pela reforma de 2017, como história, biologia, sociologia, artes e educação física, que tinham sido reduzidas a práticas transdisciplinares. Embora a retomada da obrigatoriedade possa representar um avanço, resta ver a forma como tais áreas do conhecimento serão entendidas no novo modelo de currículo.

Na definição consolidada no Documento Curricular para Goiás, a FGB é dividida em quatro áreas do conhecimento e objetiva “o desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas”, tendo como foco a educação integral, com protagonismo do estudante em seu Projeto de Vida²⁹ (PV; Goiás, 2021a, p. 3). Trata-se, pois, de uma organização que, embora anuncie as intenções de construir um currículo que integre os objetivos formativos, através dos IFs, distancia-se da perspectiva da integração ao adotar uma concepção de competência como um conjunto de práticas e atributos, a partir da qual emerge como objetivo central da educação “a construção de mecanismos de diálogo que aproximem os sujeitos sociais do mundo produtivo e que permitam a construção de referenciais (mais do que normas) a partir dos quais

²⁹ A unidade curricular Projeto de Vida (PV), segundo o DC-GOEM, deve ser abordada como componente curricular e de maneira transversal. Enquanto componente curricular, o PV deve abranger três conjuntos de conhecimentos: autoconhecimento; expansão e exploração; e planejamento. Cada um deles está associado, respectivamente, à dimensão pessoal do sujeito, à dimensão social e à dimensão do mundo do trabalho. Segundo o Parecer que o regulamenta, “caminhos metodológicos específicos para a construção e o desenvolvimento do Projeto de Vida dos/as jovens [ênfatisam] orientações metodológicas respaldadas pela BNCC (metodologias ativas, TDICs etc.) com a finalidade de favorecer a integração curricular e o protagonismo juvenil” (Goiás, 2021a, p. 5).

podem-se redesenhar e atualizar os processos formativos” (Ramos, 2001, p. 78).

Na sequência, a Resolução torna o Documento Curricular referencial obrigatório “para a fundamentação teórica e organização curricular” tanto para as instituições da rede pública quanto para as da iniciativa privada. Além disso, destaca condições necessárias à implementação da nova política curricular, as quais dependeriam de posterior publicação de Resoluções e normas específicas, que contemplariam, entre outros aspectos, capacitação dos professores, voltada à elaboração de novas propostas pedagógicas para as escolas; “normatização de parcerias [...] que podem fortalecer a implementação de diferentes tipos de Itinerários Formativos”; “Definição de carga horária” e organização desta entre os Itinerários Formativos; “Orientações sobre educação a distância”; “Orientações sobre o credenciamento de profissionais de notório saber” para “lecionarem nos Itinerários da Formação Profissional e Tecnológica”; “e outros elementos que requeiram regulamentação” (Goiás, 2021a, p. 17).

As disposições acima expostas, em que pese carecerem de regulação específica, como declara o próprio documento, confrontam diretamente com a concepção de Ensino Médio Integrado. Ramos (2017, p. 44) apresenta, ao destacar, entre os principais retrocessos da contrarreforma educacional em relação à perspectiva da integração, a possibilidade de que a contratação de professores prescindia da formação científica e pedagógica, a partir da instituição do “notório saber” como possibilidade de contratação, ou da fragmentação da carga horária destinada à integração, ao distribuir as 1.200 horas dos Itinerários Formativos entre as áreas de competência, a “parte integrada” e a Educação Profissional e Tecnológica (cf, Goiás, 2021a, p. 3).

O Parecer nº 32/2021 – COCP-CEE, regulamentador do novo currículo, reitera o papel central da perspectiva da integração na construção das Diretrizes, especialmente no direcionamento da formação do aluno voltada para “seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Goiás, 2021b, p. 4). É, por exemplo, o papel do Projeto de Vida nessa tarefa, atuando na construção da identidade do aluno, articulando aspectos das categorias de “construção da identidade pra si e para outrem”. Conforme Ramos (2001, p. 244), no confronto com o mercado de trabalho, essa disciplina passa a ser estabelecida a partir da “identificação para outrem de suas competências, de suas condições e da possibilidade de carreira; nessa ocasião, o sujeito constrói para si o projeto possível configurando-se, então, a identidade real”.

A fim de organizar a oferta dos componentes curriculares, o Parecer COCP – CEE nº 32/2021 prevê, em seu Item VII – que trata das Recomendações para implementação –, a

criação de um documento com orientações sobre a carga horária e distribuição desta entre as disciplinas do núcleo comum e entre as propostas de Itinerários Formativos. Para tanto, foram publicados dois Documentos Curriculares para Goiás – Etapa Ensino Médio, um organizando a Bimestralização da Formação Geral Básica; e outro, a Bimestralização dos Itinerários Formativos, representando óbice à superação da “dicotomia entre a racionalidade técnica e o caráter abstrato dos ideais da formação humana” (Ramos, 1991, p. 131), necessária à integração ao distinguir o objetivo a partir da publicação de duas diretrizes, uma para parte indissociável do currículo, outra para a parte integrada.

Em atendimento à recomendação, foi publicada, em 2021, a Bimestralização do DC-GOEM – Formação Geral Básica que, em sua Apresentação, estabelece como principal objetivo dessa parte do currículo “as aprendizagens essenciais preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular”, distribuídas em cinco áreas de aprendizagem, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências específicas de cada área, articuladas às competências gerais da Educação Básica, aos temas contemporâneos, às Tecnologias de Informação e Comunicação e às culturas juvenis (Goiás, 2021c, p. 5).

Complementarmente, para fins de organização da parte flexível do currículo, foi publicada a Bimestralização do DC-GOEM – Itinerários Formativos, que dispõe, dentre outras definições, de

um rol de dezessete Trilhas de Aprofundamento, sendo duas por área do conhecimento, seis integradas e três da educação profissional e tecnológica (EPT). [...] Estas Trilhas de Aprofundamento têm como objetivo central aprofundar, consolidar e ampliar as aprendizagens das competências gerais, das áreas do conhecimento e da EPT. [...] Desse modo, busca promover valores universais como: ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, desenvolvendo competências e habilidades que construam uma visão de mundo ampla e heterogênea, com capacidade para tomada de decisões e para o agir em prol de si e do outro. O que favorecerá a continuidade dos estudos, a atuação no mundo do trabalho, a resolução de demandas complexas da vida cotidiana e o exercício da cidadania. Não podem, portanto, servir de reforço para o desenvolvimento de objetivos de aprendizagem dispostos na Formação Geral Básica (Goiás, 2021d, p. 8).

A princípio, é importante destacar o objetivo central das Trilhas, que consiste, segundo o Documento, no aprofundamento, consolidação e ampliação das aprendizagens e competências referentes à Educação Profissional e Tecnológica, vedando a possibilidade de que possam atender aos objetivos de aprendizagem da FGB, promovendo, de maneira incoerente com a proposta da integração, um movimento de separação. Na leitura de Kuenzer (1991, p. 18), essa estruturação reproduz a clássica dicotomia entre a formação técnica e a formação humanística na organização dos objetivos de aprendizagem.

Analisando o trecho acima, verifica-se que a adoção da perspectiva de valorização do desenvolvimento de competências promotoras da capacidade de decidir e agir em prol de si e do outro baseia-se numa noção ampla de competências (técnicas, metódicas e sociais) como “qualificações amplas, conhecimentos de âmbito geral, capacidade de associação de dados e informações, capacidade de decisão frente a situações complexas”. Trata-se, pois, de uma perspectiva que valoriza o “desenvolvimento da subjetividade do trabalhador” (Ramos, 2001, p. 57).

Posteriormente, na parte em que apresenta o DC-GOEM, em ambos os documentos de Bimestralização, ressalta-se a imprescindibilidade de que toda a equipe de servidores das instituições escolares compreenda e aprimore o conhecimento dos conceitos fundamentais que orientam o novo modelo de Ensino Médio estruturados segundo a BNCC e lista, em seguida, 16 conceitos considerados essenciais para a compreensão da proposta por parte dos docentes e dos demais profissionais da instituição, e recomenda um canal de comunicação da Secretaria para que os profissionais possam compreender o novo currículo, conforme a *figura 4*.

Figura 4: Conceitos assinalados como essenciais pelo DC-GOEM

É importante que toda a equipe pedagógica, professores/as, gestores/as e técnicos/as das escolas que integram o Novo Ensino Médio inicialmente compreendam e aprofundem-se no conhecimento dos conceitos fundamentais do novo modelo de ensino estruturados na Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Esses conceitos são fundamentais para a compreensão dessa proposta, e, portanto, é imprescindível a sua apropriação.

Acesse o material já produzido pela Coordenação de Currículo – Ensino Médio sobre essas temáticas:

Novo Ensino Médio Goiano

CONHEÇA A BNCC:
basenacionalcomu.mec.gov.br/abase

Habilidades	Projeto de Vida	Flexibilização Curricular	Itinerários Formativos
Competências	Juventudes	Planejamento Integrado	Componentes Curriculares Eletivos
Competências Socioemocionais	Educação Integral	Áreas do conhecimento	Objetivo de Aprendizagem

Fonte: Goiás (2021c, p. 4)

Na sequência, a Bimestralização do DC-GOEM – Formação Geral Básica apresenta ao leitor a organização da primeira grande área – a de Linguagens e suas Tecnologias –, contendo quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa; Língua Espanhola e Inglesa; Arte; e Educação Física (Goiás, 2021c, p. 7). Essa é a área mais contemplada no Documento, com 86 páginas dedicadas à exposição das chamadas “aprendizagens essenciais” e seus

respectivos objetivos e habilidades associadas. Além dela, são apresentadas as áreas de Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

Toda a área de Linguagens e suas Tecnologias está dividida em cada uma das três séries do nível médio (1ª, 2ª e 3ª séries), precedidas, já de início, de uma explícita integração com as TDICs em todos os bimestres. No decorrer do Documento, repete-se uma estrutura de apresentação das aprendizagens desejáveis a cada série disposta, respectivamente, pelas habilidades definidas pela BNCC, à esquerda, seguidas, no centro, pelos objetivos de aprendizagem, importados do próprio DC-GOEM e, à direita, dos objetos de conhecimento mobilizados. A Figura 5 traz um exemplo para ilustrar como se dá essa disposição:

Figura 5: Disposição das habilidades, objetivos e objetos de aprendizagem do DC-GOEM

1º Bimestre		1ª Série	LGG
HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DO DC-GOEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO DO DC-GOEM	
<p>(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.</p>	<p>(GO-EMLGG101A) Identificar as várias tipologias textuais e gêneros discursivos de circulação cotidiana, analisando as diferentes linguagens para possibilitar a criticidade e promover a adequação textual.</p>	<p>Língua Portuguesa: Contexto de produção (época, objetivos, produtor/receptor), circulação e recepção de textos. Gênero do discurso. Relação entre os símbolos representados</p>	
<p>(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na leitura/escuta, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/efeito ou consequência; tese/argumentos; problema solução; definição/exemplos etc.).</p>	<p>(GO-EMLP02A) Utilizar as variedades linguísticas e a norma padrão como língua materna, nas mais diversas situações comunicativas, considerando as situações adequadas de uso da língua para evitar o preconceito linguístico.</p>	<p>Língua Portuguesa: Gêneros discursivos. Variedades linguísticas da língua portuguesa: sociocultural, regional e histórica.</p>	
	<p>(GO-EMLP02B) Estruturar as partes de textos escritos e orais, estabelecendo as relações adequadas, considerando a composição presente na disseminação das práticas culturais contemporâneas, no estilo e na sua funcionalidade em diferentes situações de uso para desenvolver as relações de textualidade e de interdiscursividade.</p>	<p>Língua Portuguesa: Textualidade: estrutura do texto. Coesão: conjunções, preposição e pronomes, advérbios (referentes e referenciais, elementos de coesão). Estrutura (textos híbridos e multissemióticos). Tema/assunto, fato e opinião</p>	

Fonte: Goiás (2021b, p. 15)

Já a Bimestralização do DC-GOEM – Itinerários Formativos divide-se em duas partes: a primeira, voltada às Trilhas de Aprofundamento relativas às quatro áreas do conhecimento, e a segunda, voltadas às Trilhas de Aprofundamento Integradas, em que se propõe articular interdisciplinarmente duas dessas áreas.

Nesse documento, a área de Linguagens e suas Tecnologias é contemplada, na primeira parte, por duas seções intituladas “Comunicação: movimentos, práticas e sentidos do existir” e “Identid@des.com”. Na apresentação daquela, está definida da seguinte forma a relevância de se trabalhar a comunicação:

A comunicação e a linguagem têm sido essenciais para o desenvolvimento da vida em sociedade. Aquilo que os sujeitos realizam, como atividade humana, nas mais diversas formas de trabalho e lazer, por meio de suas práticas culturais, num determinado espaço tempo específico, acontece a partir do uso da comunicação e da linguagem dando-lhes condições de estruturar, organizar e funcionar todo um complexo sistema de relações sociais, históricas e culturais tais quais as que conhecemos (Goiás, 2021c, p. 151).

Na segunda seção, “Identid@des.com”, entende-se identidades como “traços característicos de sujeitos, os quais, na expressão de sua individualidade, também se constituem e se constroem ao longo de histórias de vidas que ocorrem em lugares socialmente relacionáveis, de partilhas e na convivência coletiva” (Goiás, 2021c, p. 166). Trata-se de uma compreensão da linguagem de maneira ampla, configuradora de um senso de si e do outro, em que, apenas na/pela linguagem, é possível ter consciência de sua própria identidade e manifestá-la a partir de diversas práticas sociais.

Das cinco Trilhas de Aprofundamento Integradas, duas articulam a área de Linguagens: “Cinesfera”, em diálogo com a de Matemática e suas Tecnologias; e “Comer bem e se exercitar é só começar”, com a de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A primeira define cinesfera como a “esfera que delimita o limite natural do espaço pessoal em torno do corpo do sujeito que se movimenta” e cabe à área de Linguagens compreendê-la no interior de uma “construção histórico-social, segundo necessidades e/ou desejos humanos em suas práticas artísticas, corporais e/ou linguísticas” (Goiás, 2021c, p. 180). A segunda, por sua vez, está direcionada à qualidade de vida e à prática de exercícios físicos, destacando a importância da Educação Física, enquadrada na área de Linguagens.

Tanto o DC-GOEM quanto os dois documentos de Bimestralização chamam a atenção pela extensão de seu conteúdo. Como já demonstrado por Marques (2023, p. 145), existe uma “exposição detalhada das quatro grandes áreas e extensos quadros que detalham as habilidades e competências para o novo currículo”. Pode-se considerar que há, portanto, um caráter redundante do DC-GOEM em relação à BNCC, uma vez que contradiz a ideia de uma diretriz orientadora a ser “traduzida” para atender às necessidades regionais e reforçam a Base como um documento homogeneizador do currículo em nível nacional.

3 O DC-GOEM E A COMPOSIÇÃO DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

A escolha do foco na análise dos componentes curriculares relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, como demonstrado nos capítulos precedentes, deu-se devido à sua transversalidade na relação com as demais áreas do conhecimento e à centralidade atribuída aos estudos das linguagens na constituição dos alunos enquanto sujeitos autônomos. O DC-GOEM (2021a, p. 187), reconhecendo a relevância do desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas para a capacitação dos alunos para a realização do processamento de informações atesta que “o exercício da linguagem será o lugar da sua constituição como sujeito”. Essa perspectiva pode ser corroborada e reiterada por meio da análise do desenvolvimento das teorias de currículo desenvolvida por Silva (1999, p. 148), para quem há uma estreita conexão entre “o código dominante do currículo e a reprodução de formas de consciência de acordo com a classe social”, de tal maneira que “a formação da consciência é determinada pela gramática social do currículo”.

Essa concepção pressupõe que a partir do domínio da(s) linguagem(ns), o processo de desenvolvimento cognitivo do aluno dar-se-á de maneira autônoma e consciente, seguindo seus interesses e suas aptidões. Portanto, o destaque dado à flexibilização dos “percursos formativos”, definidos a partir da consolidação de conteúdos/habilidades básicas (ou mínimas), ancora-se, do ponto de vista pedagógico, na acepção de “aprendizagem flexível”, como define Kuenzer (2017, p. 337), a qual demanda uma organização curricular que “respeite a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento”, o que exige, por parte do discente, habilidades como autonomia, disciplina e iniciativa. Para a autora, na prática, essa estruturação desloca tanto o conteúdo quanto o professor, que passa a atuar como “organizador do conteúdo” (Kuenzer, 2017, p. 338).

A organização curricular, ou a gramática do currículo, nesse caso, embora não necessariamente reverbera nos aspectos metodológicos, também passa por um processo de deslocamento do foco no conteúdo para dar centralidade às habilidades e competências, relativas aos denominados campos de atuação. Ciavatta e Ramos (2012, p. 27) concluem que, quando voltada ao desenvolvimento de competência, a escolha e a organização dos conteúdos “terão como fim os desempenhos profissionais” em detrimento da compreensão do trabalho como mediador de relações sociais de produção. Kuenzer (2017, p. 339) também considera que, da perspectiva metodológica e funcional, a aprendizagem flexível delega à escola (mais especificamente ao nível médio) o desenvolvimento de “competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível”.

Essa pedagogia da acumulação flexível, segundo a autora, reduz o conhecimento historicamente construído a “discursos” ou “abstrações sobre a realidade” que, ao mesmo tempo em que estimula o exercício prático através do ensino profissionalizante, reduz a apreensão da realidade ao domínio da(s) teoria(s) sobre a prática. Trata-se, para Kuenzer (2017, p. 344), “[d]a superficialização do processo educativo, reduzindo-se o conhecimento a narrativas sobre a realidade cotidiana”. Em outros termos, trata-se de um processo que toma o conhecimento como passível de ser (re)produzido ou (re)montado a partir do seguimento de uma linha contínua que resulta quase naturalmente em uma abstração sobre a realidade, como se a ciência e o conhecimento dela decorrente não fossem fruto de conflitos que ultrapassam até o simples confronto de posições distintas.

Para que a pedagogia da acumulação funcione enquanto aparato ideológico, ela precisa ser dissimulada com relação ao seu próprio posicionamento, corrobora Apple (1982, p.126), resultando em uma escola que “precisa fazer com que tudo isso pareça natural” e exige a pressuposição de que as regras, conhecimentos e consensos são “relativamente pré-dados, neutros e basicamente inalteráveis”, enquanto lhe é incumbido “o ensino oculto de uma ética da eficiência e do mercado”, o denominado “currículo oculto” (Apple, 1982, p. 127). O currículo oculto, segundo o autor, “estabelece uma rede de suposições que, quando interiorizadas pelos estudantes, determinam os limites da legitimidade” (Apple, 1982, p. 132). Esse processo, por sua vez, redundando na redução pragmática dos conhecimentos à utilidade a eles atribuída.

Essa redução não é explícita, mas pode ser elucidada, ou desvelada, como exemplifica Kuenzer (2017, p. 344), pela constatação de uma organização curricular que repercute em exercícios cognitivos que não refletem nem recriam, mas reproduzem conhecimentos já construídos e legitimados, que objetivam “o reconhecimento de fatos ou situações comuns, por operações mentais tais como descrição, identificação, indicação”.

A análise das Bimestralizações cumpre importante papel de desvelamento, ou descrição, daquilo que o currículo assume como conhecimento legitimado, porém o trabalho do pesquisador do campo do currículo, para além da compreensão de como se dá os mecanismos de legitimação e deslegitimação de determinados conhecimentos, segundo Apple (1982, p. 182), é, também, o de revelar “problemas associados a nossas visões de escolarização fundamentada no senso comum”. Debruçar-se sobre a materialidade textual do Documento significa recuperar o momento histórico-político em que se situa e, ao mesmo tempo, tensionar as disputas de interesse que o circunscrevem. Nas palavras de Evangelista (2012, p. 62),

Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que sugere, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que opera na apropriação de projetos de poder.

Considerando, portanto, a abordagem dos interesses ocultos e a forma como a organização do conteúdo pode operar para garantir seu atendimento, este capítulo tem como foco analítico os documentos organizadores das aprendizagens desejáveis, denominados Bimestralização, os quais se referem, respectivamente, à Formação Geral Básica e aos Itinerários Formativos, com foco no conteúdo atribuído ao ensino de Língua Portuguesa e suas interdisciplinaridades. Para tanto, adotamos como referencial analítico contribuições oriundas das teorias críticas do currículo e dos campos das políticas linguísticas e da linguística crítica.

Na primeira seção, buscaremos discutir, a partir das proposições de Kuenzer (2002; 2003; 2007), Apple (1982; 2000; 2003), Ramos e Paranhos (2022) e Dardot e Laval (2016), como se dá, no currículo organizado e orientado por competências, a articulação entre os conhecimentos e conteúdo de Língua Portuguesa para o desenvolvimento de habilidades linguísticas e comunicativas que direcionam a formação dos jovens do Ensino Médio em conformidade com as necessidades postas pelo mercado de trabalho atualmente. A partir do desvelamento dessa articulação, pretende-se compreender e tensionar o papel do ensino de Língua Portuguesa na configuração de subjetividades flexíveis, originadas da pedagogia da acumulação flexível, pensando a interdisciplinaridade e a centralidade da área das Linguagens como instrumento crucial para o avanço da racionalidade neoliberal e para a consolidação de um mercado de trabalho adequado às formas de contratação cada vez mais instáveis, flexíveis e dependentes das microtecnologias.

Em seguida, na segunda seção, por considerarmos que as Bimestralizações regulamentam acerca das práticas linguísticas e discursivas, complementamos nossa discussão ao recorrer a autores do campo da política linguística e da linguística crítica, como Calvet (2002; 2007), Oliveira (2007; 2016), Bourdieu (1977; 2011), Faraco (2007; 2016) e Pratt (2013). A partir de suas contribuições, objetivamos discutir a relevância e as contribuições dos estudos linguísticos para a construção de uma pedagogia para o ensino de Língua Portuguesa. Com essa discussão, procuramos uma análise que contemple os avanços, no campo do currículo, do respeito às variedades linguísticas, às comunidades de fala e ao plurilinguismo e, ao mesmo tempo, problematize um tensionamento sobre como tais conceitos podem terminar por reduzir a formação linguística a um instrumento de (con)formação de subjetividades flexíveis, alinhadas às novas dinâmicas de relações produtivas e sociais.

3.1 A era das competências: um novo currículo, um novo sujeito

De modo geral, as principais teorias críticas do currículo surgidas a partir de 1970 têm em comum, em sua origem, conforme apresenta Silva (1999, p. 27), o questionamento aos currículos ditos tradicionais, desenvolvidos no bojo de processos mundiais de industrialização, expansão da educação de massas e aumento de índices migratórios, ocorridos no decorrer das primeiras décadas do século XX. Outro ponto em comum é que tenham se originado a partir de críticas educacionais mais amplas, de cunho marxista, que tinham como questão geral descobrir o modo como a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo capitalista, buscando estabelecer as relações existentes entre escola e economia, educação e produção³⁰.

Em que pese a influência desses movimentos na constituição de uma perspectiva crítica no campo do currículo, suas posições vão sendo enfraquecidas, sobretudo a partir da virada para os anos 1980, com o surgimento das concepções denominadas pelo autor de “neomarxistas” que, apesar de reconhecerem os avanços proporcionados pelas concepções críticas anteriores, coloca em xeque o caráter “mecanicista” ou “determinista” das relações entre a organização da economia e da sociedade e a organização do currículo e da escola. Identificada principalmente a partir dos estudos desenvolvidos por Michael Apple, a crítica neomarxista recorre às teorizações mais gerais sobre ideologia e aparelhos ideológicos para colocar o currículo no centro das análises sobre os processos de “dominação” ideológica, entendendo-o como produto de uma seleção marcada por interesses particulares de grupos e indivíduos. Para o autor estadunidense, a principal questão para os estudos do currículo seria a investigação dos processos que fazem com que determinados conhecimentos sejam legitimados em detrimento de outros, considerados ilegítimos.

Apple (1982; 2000; 2003) rediscute o papel atribuído ao currículo em sua análise sobre os mecanismos de manutenção da ordem hegemônica para compreender a escola não apenas

³⁰ Silva (1999) argumenta que se tende a reconhecer como marco inicial das teorias críticas às concepções tradicionais o movimento de reconceptualização, representado por autores como James McDonald, William Pinar e Dwayne Huebner, que, em suas críticas, buscaram articular a perspectiva fenomenológica à marxista para questionar a concepção do currículo enquanto uma atividade técnica e administrativa. O movimento de reconceptualização curricular, conforme referenda Pacheco (2000, p. 16-17), representou, pois, “a filiação de diversas correntes do pensamento que estão na base da teoria social crítica” e, ao conceber a escola como um campo de controvérsia social, coloca o currículo no centro deste campo de disputas, propiciando espaço para o criticismo curricular por meio da investigação dos significados da escolaridade. Para tanto, alguns grupos reconceptualistas recorrem a conceitos da fenomenologia e da hermenêutica para enfatizar os significados atribuídos pelas pessoas às experiências pedagógicas e curriculares, enquanto outros lançam mão de conceitos próprios das análises marxistas para abordarem o papel da educação e do currículo nos processos de reprodução cultural e social.

como reprodutora neutra, mas como produtora ativa de significados sociais. Nesse sentido, o autor entende que, tanto o currículo oculto quanto o currículo manifesto, operam na distribuição de conhecimentos e valores, atribuindo à escola importante papel de reprodução e consolidação da hegemonia do capital.

O papel da escola, na acepção do currículo, passa a ser o “de tornar as pessoas ‘empregáveis’ mediante o desenvolvimento de personalidades flexíveis e resilientes”, conforme Ramos e Paranhos (2022, p. 80), para o que compete a “pedagogia das competências”, que consiste na substituição da ciência pelas habilidades na organização dos currículos. Nessa concepção, a escola passa “de lugar de conhecimento [...] a ser o lugar das narrativas”.

No caso do DC-GOEM (Bimestralizações), que reproduz o modelo da BNCC, o foco no desenvolvimento de competências evidencia-se na organização curricular que tem como eixo as habilidades designadas pelo documento nacional. Para atender aos eixos estabelecidos, o documento estadual propõe objetivos de aprendizagem que se assemelham às práticas e habilidades descritas do documento que o inspira. De igual modo, estabelece como objetos do conhecimento, ou aquilo que podemos entender como sendo o “conteúdo” a ser ensinado, conceitos e categorias já consolidados pela ciência, elencando-as e associando-as ao desenvolvimento das referidas habilidades e competências.

Apesar de representarem o eixo central em torno do qual se organizarão os conteúdos e a finalidade do currículo, a apresentação dos documentos de Bimestralização não conceitua a noção de “habilidades”, “objetivos de aprendizagem” e “objetos de conhecimento” que serão adotadas. Tal conceituação pode ser encontrada, porém, a partir da análise do DC-GOEM, que fundamenta as Bimestralizações. Segundo o DC-GOEM, as Habilidades, primeiro componente do quadro de organização dos conteúdos, importam da Base Nacional as habilidades para a área de Linguagens e suas tecnologias. A BNCC entende as habilidades como sendo a capacidade de mobilizar/utilizar recursos (objetos de conhecimento), considerando as situações práticas de uso, concebidas como “campos de atuação”. Resumidamente, as habilidades, no caso do ensino de Língua Portuguesa, referem-se à capacidade de mobilizar diferentes recursos linguísticos recorridos em distintos campos de atuação.

É com essa perspectiva de mobilização do conhecimento tácito/científico em função do enfrentamento de circunstâncias reais de uso que o DC-GOEM apresenta sua definição de Objetivos de Aprendizagem. Segundo o Documento, os objetivos de aprendizagem são compostos por um conjunto de “conhecimentos e qualificações a serem atingidos pelos/as estudantes, com o propósito de alcançar, ao final, as respectivas competências em sua

plenitude” (Goiás, 2021a, p. 189). Assim como na Base, no DC-GOEM, os objetivos de aprendizagem são apresentados na forma de descrição de comportamentos que se supõe que os estudantes serão capazes de realizar a partir do contato com os conteúdos, por isso destaca-se o uso de verbos no infinitivo articulado a uma complementação que, segundo o documento, orienta a ação a ser desenvolvida. Entende-se, portanto, “que a junção do verbo com sua complementação é a atividade cognitiva a ser desenvolvida pelo/a estudante” (Goiás, 2021a, p. 190).

Por fim, o terceiro eixo organizador do currículo apresenta os “Objetos de Conhecimento”, que são descritos como “processos de instrução” e/ou como “conteúdos mínimos” que deverão ser ampliados pelo docente através de novos conceitos e das expectativas de aprendizagem. No caso das Bimestralizações, como demonstraremos em análise pormenorizada na seção seguinte, os objetos de conhecimentos consistem na aglutinação de categorizações genéricas oriundas dos campos da linguística, da gramática, da literatura, da arte, da educação física, das tecnologias e afins, articulados aos objetivos de aprendizagem e às habilidades que se espera que os alunos desenvolvam.

A apresentação dos objetos de conhecimento demonstra bastante coerência entre a função do Ensino Médio delineada a partir do DC-GOEM e da BNCC e o tipo de formação para a juventude que ancorou e justificou o avanço da contrarreforma curricular. Ao adotar uma perspectiva plurilíngue, que reconhece não só a existência de diferentes línguas e linguagens, mas também a mutabilidade das variedades existentes, trazendo uma perspectiva discursiva para o ensino de Língua Portuguesa. É o que podemos observar, por exemplo, na primeira habilidade da BNCC apresentada para a primeira série do Ensino Médio do DC-GOEM, que objetiva desenvolver no aluno a capacidade de “Empregar nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao/à interlocutor/a e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse/a interlocutor/a e sem preconceito linguístico” (Goiás, 2021b, p.11).

Há consideráveis avanços, principalmente pela legitimação das novas manifestações linguísticas possibilitadas pela introdução das tecnologias de informação e comunicação nos processos de ensino e nos objetivos de aprendizagem, mas também por considerar a língua como um fenômeno dinâmico e mutável, o que permite uma ampliação dos “tipos discursivos” em circulação na escola, como, por exemplo, pela menção e valorização às literaturas indígenas e afro-brasileiras, do *slam* e do *rap*, bem como de outras manifestações ditas “periféricas”, pela introdução de noções de direitos humanos e pelo respeito às distintas manifestações da linguagem considerando os contextos de uso. Como se observa, por exemplo, na definição do

quinto “objetos de aprendizagem” da área de Linguagens (LGG) para o primeiro bimestre da primeira série. Segundo o documento, espera-se que seja abordado “Contextos de produção [...] circulação e recepção de textos. Gênero do discurso. Relação entre os símbolos representados” (Goiás, 2021b, p. 15).

Ao abordarmos essas modificações à luz das discussões sobre as contribuições da linguística para o ensino de língua, é preciso trazer à tona as provocações propostas por Faraco (2007, p. 24), para quem a centralidade nas práticas discursivas decorre da concepção de escola como local para ampliação da mobilidade sociolinguística do falante, não somente do “estudo de um objeto autônomo e despregado das práticas socioverbais”. Até mesmo o ensino da norma padrão está ancorado no uso em contextos reais; nesse caso, associado às variedades cultas e à necessidade de dominar a norma para adentrar determinados espaços. Ao mesmo tempo, modos de falar historicamente estigmatizados³¹ passam a ser contemplados.

Como o DC-GOEM reproduz os preceitos da BNCC, está também presente aqui o que Geraldi (2015, p. 388) chama de “princípio metodológico de uso-reflexão-uso”, porém o DC-GOEM, ao contrário da BNCC, apresenta um avanço em relação ao tratamento dos gêneros textuais. Enquanto a Base não focaliza o desenvolvimento de habilidades referentes aos “gêneros quase cotidianos e específicos do trabalho do estudante” (Geraldi, 2015, p. 388), os Documentos de Bimestralização, na descrição dos objetivos, objetos e práticas sugeridas, fazem referência ao contato com gêneros como “mapas mentais” (Goiás, 2021b, p. 63), “resumo, resenha e comentários/crítica” (Goiás, 2021b, p. 80), e ao desenvolvimento de atividades como “anotações em um diário de bordo ou anotações eletrônicas” (Goiás, 2021c, p. 153).

No entanto, mesmo na concessão de espaços a concepções mais relacionadas a uma ideia multicultural e plurilíngue de educação – nesse caso, de ensino de língua –, é preciso destacar o deslocamento dos sentidos de termos historicamente atribuídos às concepções progressistas de sociedade, cultura, educação, língua e linguagem.

São conceitos que, por si só, não são capazes de consagrar uma determinada leitura do mundo, mas que, interpretados pela ótica hegemônica, podem servir de base para a sustentação do modo pelo qual as relações de poder atuam na vida cotidiana. Apple (2003) exemplifica que “esses conceitos incluem *democracia, liberdade, cultura* e uma série de outros conceitos-chave [...] ligados a toda uma série de pressupostos sobre instituições, valores, relações sociais e

³¹ Bagno (2003) problematiza que o uso do termo técnico *culto* está associado ao pressuposto de que existem variedades incultas – isto é, existiriam modos de falar “grosseiros” e “incivilizados”. Por isso, o autor prefere distinguir variedades privilegiadas de variedades estigmatizadas, uma vez que a ideia de norma culta se relaciona ao prestígio social daqueles que possuem acesso à educação formal e ocupam espaços de poder, e não à simples aplicação das formas linguísticas prescritas.

políticas ‘apropriadas’” (Apple, 2003, p. 12, grifo nosso). Com base nessa concepção, podemos interpretar que são os termos ou expressões intercambiáveis – isto é, alguns termos geralmente associados ao campo da pedagogia crítica são capturados para o currículo numa dissimulação democrática, como argumentamos a seguir. Na leitura de Ramos e Paranhos (2022, p. 73), consiste no

alinhamento de princípios e noções coerentes com essa pedagogia, por meio de alguns hibridismos na linguagem, eficazes para distrair e confundir os/as leitores/as, que tomam de empréstimo vários conceitos elaborados e difundidos pelo pensamento educacional crítico, principalmente vinculado à defesa do Ensino Médio Integrado.

No DC-GOEM e nos documentos de Bimestralização também observamos o uso desse mecanismo de hibridismo de conceitos e concepções³². A título de exemplo, na colocação dos dez valores considerados fundamentais para a formação integral do aluno, o DC-GOEM enumera: “*ética, democracia, liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade, escolha, autonomia e acolhimento à diversidade*” (Goiás, 2021a, p. 498, grifo nosso). Confrontados com o ideário neoliberal, porém, notamos que esses conceitos são trabalhados na perspectiva de formação de sujeitos flexíveis, adaptáveis às novas dinâmicas sociais de produção e trabalho e tolerantes às desigualdades sociais, culturais e econômicas resultantes do modo de acumulação flexível do capitalismo neoliberal.

Observa-se, ainda, que esses termos estão vinculados a uma concepção descontextualizada de ciência, de sociedade e da própria natureza humana como fatos pré-dados, uniformes e consensuais, ou seja, a postulação desses valores (e dos conteúdos a eles atrelados) ignora que existem conflitos entre diferentes teorias, filosofias e ideologias, as quais definem, à sua maneira, o que se entende por liberdade, autonomia, diversidade e assim por diante. Trata-se de uma redução do conhecimento à linguagem que, como argumenta Kuenzer (2017, p. 345), desconsidera sua concepção pragmática: os conteúdos considerados legítimos não apreendem a práxis e, portanto, “alimentam o consumo e [...] sustentam a lógica mercantil”.

Considerar que o conhecimento é pré-dado, neutro e inalterável – assim adjetiva Apple (1982, p. 127) –, advém de uma necessidade do currículo de postular “suposições hegemônicas”. O currículo pode ser entendido, dessa forma, como uma construção narrativo-discursiva que assimila certos conceitos como naturalizados, cabendo à escola apenas contar a

³² O Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio, na apresentação da área de Língua Portuguesa, faz referência a autores disciplinarmente enquadrados no estudo da linguagem associado a práticas sociais, como Bagno (2002), Bakhtin (2003) e Marcuschi (2002). Além disso, também recorre a autores do campo da pedagogia crítica, como Kuenzer (2000), Libâneo (2012) e Saviani (2013a).

história do desenvolvimento científico que levou à consolidação de determinado saber já legitimado no currículo. Essa construção remonta, para Apple (1982, p. 127), a uma “visão positivista em que o conhecimento está desvinculado dos atores humanos concretos que o criaram”. A postura aparentemente neutra da instituição atua na conformação de um estudante *capaz* de adequar-se às regras do jogo, que se daria pela assimilação de “regras básicas”, compostas por um vasto conjunto de parâmetros que guiam a ação, e de “regras de preferência”, entendidas como “as opções que se têm nas regras do jogo” (Apple, 1982, p. 141).

Retornando à questão da contemplação das variedades linguísticas minorizadas e das literaturas não canonizadas, podemos problematizar que a legitimação dessas práticas de linguagem através de sua introdução no currículo oficial pode corresponder, na verdade, a uma intenção de enquadramento/adequação de suas formas de manifestação às normas de uso já consolidadas. Em um currículo orientado por competências associadas a práticas e campos de atuação, pressupõe-se que, ao serem validadas e inseridas no contexto escolar, determinadas práticas linguísticas passam a compor um *corpus* científico³³, passível de ser analisado e assimilado com base nas “regras do jogo” de determinado campo de investigação científica.

Esse enquadramento das práticas discursivas, quando analisado sob a ótica da governança neoliberal, repercute numa espécie de mecanismo de monitoramento de tais práticas. Assim, embora apregoe o respeito e o reconhecimento da diversidade cultural e da pluralidade linguística, a introdução desses temas no currículo acaba por delinear seus limites, o que tem como corolário a sua abordagem a partir de uma postura normativa, para que caibam nas particularidades do trabalho pedagógico e do funcionamento das instituições. Desse modo, o currículo assume seu interesse em padronizar essas formas linguísticas, buscando homogeneizar até mesmo essas práticas diversas de acordo com níveis de domínio esperados.

Em outras palavras, quando os documentos de Bimestralização consideram como objeto de conhecimento *slam*, *rap*, repente, sarau e outras manifestações historicamente deixadas à margem, existe um interesse pelo controle institucional sobre elas. Trazê-las para sala de aula significa, ao mesmo tempo, monitorar de perto como elas se constituem e normatizar o que é (ou não) permitido no interior dessas práticas conforme as prescrições do

³³ Por *corpus* científico, entendemos que, antes de adentrarem o espaço escolar, essas práticas linguísticas são reconhecidas e legitimadas pela academia. O tratamento científico e/ou crítico dado por linguistas, críticos literários e outros estudiosos da linguagem são resgatados pelo currículo – com um aspecto consensual – e passam a ser trabalhados pela escola como forma de sistematização e padronização dessas manifestações. É, por exemplo, o reconhecimento dos Racionais MC’s como literatura, que chegaram a ter o álbum *Sobrevivendo no Inferno* incluído na lista de leituras literárias a serem cobradas no tradicional vestibular unificado das universidades paulistas, FUVES, e no edital do vestibular da Unicamp, após a obra ser escrutinada meticulosamente por distintas pesquisas, perspectivas e abordagens dos campos acadêmicos (cf. Fragoso, 2022).

ideário neoliberal. Assim, ocorre o revestimento da educação formal de modo a tornar essas práticas ideais, segundo princípios de ordem e disciplina. Na leitura de Faraco (2007, p. 32), está aí o “projeto histórico de segmentos da elite de homogeneizar/uniformizar nossos modos de falar”.

Abordamos, como já temos demonstrado, o currículo como um dos instrumentos pelos quais os indivíduos têm acesso à cultura legitimada e aos conjuntos de signos e significantes que ajudarão a compor sua forma de ver o mundo. Assim, observamos o DC-GOEM alinhado à perspectiva neoliberal de sociedade, a partir da qual “a gestão moderna tenta ‘aliciar as subjetividades’ com a ajuda de controles e avaliações de personalidade, inclinações de caráter, maneiras de ser, falar e mover-se, quando não de motivações inconscientes”, como discutem Dardot e Laval (2016, p. 338). Daí decorre, por exemplo, a definição dos objetivos de aprendizagem atribuídos à LGG, a menção ao desenvolvimento da capacidade de “avaliar a relação do eu-social [...] construindo, paulatinamente, o processo identitário sob a ótica das metodologias ativas e do protagonismo juvenil” (Goiás, 2021b, p. 53).

Essa abordagem do ensino de LGG voltado ao desenvolvimento das capacidades/habilidades linguísticas fomenta uma noção de linguagem que não mais depende do domínio dos conhecimentos e regras que conformam a norma de uma determinada língua. Trata-se, agora, do estabelecimento de parâmetros de uso baseados no contexto de produção e circulação, conforme determinações cujas características originam-se mais dos “campos de atuação” do que da norma linguística. Nesse sentido, define-se como objetivo do ensino de Língua não a aquisição de conhecimentos, mas sim a capacidade de reconhecimento de situações de uso, às quais o estudante deve ser capaz de adaptar-se, o que permitiria o controle e a avaliação de sua performance em distintos contextos.

Em uma análise mais tensionada, é possível problematizar a forma como essa abordagem do ensino de língua desempenha a função de “adestrar” os corpos, a partir da normatização de condutas de acordo com as situações de uso. Trata-se de uma forma de controle dos corpos através da gestão das mentes, fundamentando como epicentro da ação do indivíduo a capacidade de reconhecer e adaptar-se aos contextos (sempre externo), isto é, expressar-se e constituir-se em função da sua relação com o(s) outro(s). Esse objetivo pode ser mais bem explicitado a partir do excerto das Habilidades da BNCC articulados pelo DC-GOEM, que trata do desenvolvimento da capacidade de

Produzir e analisar textos orais, considerando sua adequação aos contextos de produção, à forma composicional e ao estilo do gênero em questão, à clareza, à progressão temática e à variedade linguística empregada, como também aos elementos

relacionados à fala (*modulação de voz, entonação, ritmo, altura e intensidade, respiração etc.*) e à cinestesia (*postura corporal, movimentos e gestualidade significativa, expressão facial, contato de olho com plateia etc.*) (Goiás, 2021b, p. 79, grifo nosso).

Esse “ataque” à subjetividade, no entanto, não se dá de modo a conformar apenas um tipo de sujeito caracterizado pela flexibilidade, adaptabilidade e tolerância. Há, na perspectiva de controle, uma contradição entre esse tipo social e a necessidade de conter possibilidades de manifestações realmente autônomas, ou autênticas, dos sujeitos. A resolução desse complexo se dá através da introdução da lógica da competitividade no domínio da subjetividade, ou seja, considerando as possibilidades de percurso formativo, o fracasso ou o sucesso depende exclusivamente do desempenho do sujeito, de sua capacidade de fazer a escolha certa diante das possibilidades ofertadas. Assim, operando sob a lógica da responsabilização individual, é que se intenta produzir um mecanismo de “autorregulação” (culpabilização), em que os indivíduos buscam continuamente “fortalecer o eu, adaptá-lo melhor à realidade [...] *aumentar a eficácia da relação com o outro*” (Dardot e Laval, 2016, p. 336, grifo nosso). Essa noção de individualização da culpa e de estímulo às diversas formas de controle que, subjetivadas, tensionam a própria noção de si e a capacidade de relacionar-se com o Outro, são postas, na definição dos objetivos do ensino de LGG, em que se estabelece como uma das competências atribuídas a essa área a capacidade de

Avaliar a relação do eu-social, pelo uso da leitura e estudo da construção de gêneros editoriais de predominância descritiva, informativa e dissertativo/argumentativo, sua estrutura e seus elementos constitutivos, construindo, paulatinamente, o processo identitário sob a ótica das metodologias ativas e do protagonismo juvenil (Goiás, 2021b, p. 53)

Seria, no entanto, um equívoco acreditar que a escola (e o currículo) dão conta, por si mesmos, de conformar esse tipo unitário. É nesse sentido que o controle ganha uma conotação externa, na relação com o outro. Não tendo como garantir que todos os indivíduos terão como princípio a busca pelo auferimento do máximo de eficiência e ganhos no seu percurso formativo e na construção de suas relações sociais, é preciso garantir que os “dissidentes” sejam monitorados em suas condutas e escolhas. Assim, fundamentando-se numa lógica de equivalência entre o desempenho e o sucesso, entre o esforço e a recompensa, a ideologia da competitividade cumpre a função de garantir que aqueles que não se comprometem com o desenvolvimento de si e da sociedade sejam vistos como inadequados, ou *fracassados* – e os únicos responsáveis pelo próprio fracasso.

Diferentemente de uma perspectiva de controle que poderíamos denominar de puramente antitransgressora, o controle, aqui, tem um aspecto de condução à eficiência, em que não se trata mais de coibir as diferenças, apenas de garantir que elas possam ser, de alguma forma, vantajosas. A tarefa da escola, nesse sentido, passa a ser a de identificar, estimular o desenvolvimento e extrair os benefícios de toda e qualquer qualidade ou habilidades próprias de cada um dos indivíduos que a frequenta, por isso é que as diretrizes e os currículos buscam articular, seja pela transdisciplinaridade, seja pela emulação da realidade, o trabalho com os conteúdos e conhecimentos direcionado ao desenvolvimento de competências.

Essa função é exposta com maior clareza na definição das prerrogativas do Protagonismo Juvenil na descrição dada pelo DC-GOEM, que é a de “preparar o/a jovem para que ele/a seja capaz de agir de forma mais atuante nas questões que o/a rodeiam, nas escolhas profissionais, na gestão de suas emoções, sonhos e desejos” (Goiás, 2021a, p. 66). Decorre dessas premissas, da autogestão, autorresponsabilização, autocontrole, a responsabilização do indivíduo pelas consequências pessoais que suas escolhas podem acarretar e, principalmente, pelas consequências para a sociedade.

Isso implica em uma concepção de juventude e protagonismo juvenil não mais atrelada ao poder de decisão do jovem sobre seu percurso formativo ou sobre sua vida, mas sobre sua capacidade de participar da gestão da vida comunitária, de cuidar de si e dos demais. É esse o sentido de protagonismo adotado pela BNCC, reproduzido pelo DC-GOEM, quando na definição de uma das habilidades a serem desenvolvidas a partir do ensino de Linguagem, que menciona que aluno deve capacitar-se para:

Engajar-se na busca de solução para problemas que envolvam a coletividade, denunciando o desrespeito a direitos, organizando e/ou participando de discussões, campanhas e debates, produzindo textos reivindicatórios, normativos, entre outras possibilidades, como forma de fomentar os princípios democráticos e uma atuação pautada pela ética da responsabilidade, pelo consumo consciente e pela consciência socioambiental [...] (Goiás, 2021b, p. 66).

Com isso, a forma como a juventude é abordada no currículo goiano, como avalia Marques (2023, p. 83), coloca o *ser jovem* como alvo de controle e intervenção social, a partir de uma definição genérica tanto do que vem a ser o jovem, quanto a partir de uma definição genérica do que vem a ser o seu protagonismo. A partir dessa noção de protagonismo juvenil, embora reconheça, tacitamente, a pluralidade e a heterogeneidade das formas de vivenciar e constituir essa etapa da vida, o currículo reforça a lógica do controle “que responsabiliza os jovens pelo seu destino social através de um discurso de protagonismo e de escolhas

individuais” e de convocação ao “protagonismo social” (Marques, 2023, p. 93).

Nessa acepção, o jovem protagonista é o jovem competente. O *ser protagonista* é o *ser competente*, capaz de mobilizar seus conhecimentos, seu repertório cultural e suas qualidades ou habilidades com vias ao aprimoramento de si e à solução dos problemas da coletividade que a ele se apresentarem.

Esse ser protagonista, proativo, líder por essência, idealizado enquanto o sujeito unitário do neoliberalismo é constituído, no que diz respeito à educação formal, por uma “pedagogia das competências”, como afirma Kuenzer (2017, p. 348), que pressupõe, além do autocontrole, um indivíduo autônomo, “sujeito de sua própria aprendizagem”, do que resulta uma pedagogia com foco no método e não no conteúdo, congregada na máxima do “aprender a aprender”.

Articulada com os mecanismos de controle e da responsabilização, e com a centralidade nas habilidades, interesses, qualidades e predisposições do aluno, a pedagogia da competência corresponde a mais um método de “diferenciação” e segregação, por classes, que rompe com o fundamento de educação pública democrática, de qualidade e acessível a todos.

Para melhor compreender esse processo de distinção, faz-se necessária uma explanação a respeito do que seriam as competências. Para Kuenzer (2016, p. 341), não se trata mais de competências específicas necessárias ao exercício de uma determinada função ou de um determinado trabalho. Na nova configuração das relações de trabalho e das relações sociais de produção, cada vez mais dinâmico, inseguro e diferenciado, as competências, agora, são definidas como sendo capacidades, geralmente descritas pela flexibilidade, ou a capacidade de aprender a aprender, de aprender ao longo da vida, de ser capaz de adaptar-se às novas posições, novas demandas, novas relações de produção. Numa leitura mais tensionada, proposta por Dardot e Laval (2016, p. 325), o ser competente é o ser condicionado a corresponder à necessidade contínua de “cuidar constantemente para ser o mais eficaz possível, mostrar-se inteiramente envolvido no trabalho, aperfeiçoar-se por uma aprendizagem contínua, aceitar a grande flexibilidade exigida pelas mudanças incessantes impostas pelo mercado”.

Esse novo sujeito, para cuja formação a escola e o currículo são dois instrumentos dentre tantos outros, caracteriza-se pela flexibilidade, pelo desenvolvimento de competências, habilidades e atributos, desde os mais práticos, voltados à capacidade de mobilizar conhecimentos em função da resolução de problemas, até aqueles mais “subjetivos”, definidos pela capacidade de “tomada de decisão [...] autoconsciência [...] autogerenciamento” (Goiás, 2021c, p. 15).

Como temos sustentado, a competência, portanto, não se compõe somente de capacidades e habilidades, afinal, até mesmo em função da concordância, assumir a existência de uma competência nos leva à necessidade de presumir um conjunto de instrumentos e uma finalidade. Em outras palavras, o sujeito competente é capaz de mobilizar um instrumento em razão de um objetivo. Nesse sentido, é crucial que não só os objetivos, mas também os objetos de conhecimento, não configurem mero “detalhe” da organização curricular. Não se trata de advogarmos em defesa da volta de um currículo e de uma escola cuja organização tenha como eixo apenas os conteúdos, isto é, uma educação conteudista, como denominam, com razão, os principais críticos ao currículo tradicional. Ocorre que, considerando a concepção de competência admitida pelo currículo, não se pode atribuir aos conteúdos uma função “secundária”, pois, em se tratando de instrumentos, isso seria pressupor desenvolver nos alunos habilidades e conhecimentos partindo daquilo que ele já dispõe enquanto tal, o que reforça, dentre outros deletérios, o papel da escola nos processos de diferenciação social.

É interessante destacar a forma como tais competências são apresentadas, como dissemos, articuladas a campos de atuação da vida, ou, em outras palavras, aos diversos campos que compõem a vida em sociedade. Nesse sentido, a formação desse ser competente depende do desenvolvimento de “competências cognitivas, operacionais, socioemocionais, comportamentais e atitudinais” (Goiás, 2021a, p. 64). A esse respeito, após análise quantitativa, Marques (2023) destaca uma série de termos recorrentes, que se repetem à exaustão, como *conhecimento, práticas, processos* e, inclusive, *competências e habilidades*³⁴.

Merece destaque dentre as competências descritas acima aquelas que se referem aos comportamentos que se esperam de um indivíduo em um modelo de organização social e de relações sociais de produção cada vez mais instável e flexível. Nesse sentido, as ideias de protagonismo juvenil, do desenvolvimento de mecanismos de controle e responsabilização, de autoaprimoramento contínuo e de flexibilidade, convergem para um sentido geral de educação para a formação de indivíduos responsivos, capazes de lidar ativamente com situações imprevisíveis e/ou novas que possam se apresentar no cotidiano da vida adulta.

O foco na formação de um sujeito responsivo, responsável, comprometido com valores como o autocontrole, autoaprimoramento e responsabilidade social, presume a capacidade de mobilização de conhecimentos, capacidades e objetos de diversas áreas. Essa postulação encontra-se mais presente na Bimestralização dos Itinerários Formativos, que têm como centro

³⁴ Marques (2023) realiza esse exercício a partir de uma contagem de palavras com o auxílio do software Nvivo. Tomamos emprestado os resultados dessa coleta de dados para nossa argumentação.

de sua concepção a ideia de transdisciplinaridade como integração entre áreas, competências, habilidades e conhecimentos distintos, orientados a uma finalidade. É a visão presente, por exemplo, na descrição de uma das habilidades sugeridas no Itinerário Cinesfera (que articula as áreas de Linguagem e Matemática), o qual define que se espera do estudante

Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de uma situação-problema elaborando modelos com a linguagem matemática para analisá-la e avaliar sua adequação em termos de possíveis limitações, eficiência e possibilidades de generalização (Goiás, 2021c, p. 183).

Reforça-se, desse modo, uma formação que busca, na replicação e na generalização de comportamentos associados a capacidades e potencialidades subjetivas, a criação de um sujeito que, ao mesmo tempo em que se conforma com a imutabilidade da realidade, entende-se não só como capaz, mas responsável pela manutenção dos modos de produção e acumulação do capital.

Uma das formas de generalização se dá por dois mecanismos distintos. Primeiramente, a ideia de que o domínio da linguagem e dos códigos mais generalizados de organização do conhecimento científico, cultural e social seriam capazes de dotar os jovens de tais habilidades e de facilitarem o seu acesso aos outros campos do conhecimento. Outra forma é através da assimilação do domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs) nas relações sociais de produção como suficientes para a integração.

A centralidade dada ao ensino de línguas como eixo em torno do qual se garantiria a transdisciplinaridade, a integração e a polivalência reiteram a ideia do que discutimos anteriormente sobre a concepção do conhecimento como pré-dado, como consenso, como consolidação de um progresso linear e mais discursivo e retórico do que conflituoso e histórico. Kuenzer (2017, p. 344), ao analisar essa característica presente também na Base Nacional, conclui se tratar de uma redução do conhecimento à linguagem ou uma forma de compreensão da linguagem como suficiente para estabelecer “as mediações entre o homem e o conhecimento em todas as áreas” (Kuenzer, 2004, p. 84). Trata-se, concluem Ramos e Paranhos (2022, p. 83), de uma reformulação da acepção de “conhecimento como verdade [...] no plano da linguagem, do discurso e das narrativas”, em que se sustenta o que as autoras denominam “relativismo epistemológico”.

A outra forma de generalização do conhecimento é constituída com base na suposição de que, em um mundo cada vez mais mediado pelo uso de tecnologias digitais, seu domínio garantiria ao estudante o pleno acesso aos conhecimentos de todas as demais áreas. Essa perspectiva pode ser notada na definição dos objetivos de aprendizagem relacionados às TDICs

em todos os anos do nível médio, que designa que se espera do aluno capacidade para “Organizar situações de estudo e utilizar procedimentos e estratégias de leitura adequadas aos objetivos e à natureza do conhecimento em questão, consultando e comparando diferentes fontes, ferramentas e sites de busca para expandir as perspectivas de construção de sentido” (Goiás, 2021b, p. 45).

Pode-se observar que ocorre, portanto, a redução da transdisciplinaridade ao domínio da(s) linguagem(ns) e das tecnologias digitais, convergindo com a concepção neoliberal de sujeito e de trabalhador. A descrição de um dos objetivos de aprendizagem da área de Linguagens pode ser abordada como síntese da relação entre as exigências do mercado e a apropriação das novas tecnologias, pois define como finalidade da LGG formar um estudante capaz de “Construir, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, wiki etc.) de ofertas de emprego, de nível de escolaridade e atuação profissional, por meio de dados sobre formação, fazeres, vagas produções, depoimentos de profissionais etc. que permitam vislumbrar oportunidades pessoais e profissionais” (Goiás, 2021b, p. 63). Assim, caberia ao estudante ter domínio pleno dos mecanismos de pesquisa, da busca por informações e coleta de dados e das etapas de produção e circulação de textos no meio digital.

Esse jovem protagonista idealizado pelo currículo, responsável pela construção de um projeto formativo para si e por articulá-lo às demandas produtivas e sociais de sua comunidade, reverbera o interesse da classe empresarial sobre a educação. Além das possibilidades de parcerias público-privadas para a oferta da parte profissionalizante do currículo, que representa ganhos diretos para os grupos empresariais, suas instituições filantrópico/educativas e produtoras de materiais didáticos, o currículo busca responder às demandas do mercado de trabalho, cada vez mais fluido e rápido, por novos trabalhadores, cada vez mais flexíveis e adaptáveis. Essa preocupação é explicitada na definição de Ensino Médio concebida pelo DC-GOEM, que pondera a articulação entre formação propedêutica e formação técnica, com base na consideração da “urgente necessidade imediata do mercado” (Goiás, 2021a, p. 43).

O foco no aparelhamento dos objetivos da escola esteve presente no documento desde as primeiras etapas de sua formulação, que contou com momentos que objetivaram a “construção do mapa de vocações regionais de Goiás, o levantamento das potencialidades econômicas de cada município e as possibilidades de arranjos e ofertas do Novo Ensino Médio” (Goiás, 2021a, p. 36). Assim, a principal forma de integração entre a escola e a sociedade refere-se à relevância de a escola proporcionar, na própria trajetória do nível médio, uma alternativa à profissionalização que seja conveniente às necessidades de mão-de-obra apresentadas pelo empresariado local. Conforme preconiza o documento, “a Educação Profissional adquiriu

importante relevância no âmbito das redes de ensino como alternativa de formação a ser desenvolvida na própria trajetória do Ensino Médio” (Goiás, 2021a, p. 98).

Se cada instituição, cada aluno, cada projeto pedagógico, devem ser pensados à luz das possibilidades de trabalho e das potencialidades econômicas regionais, a perspectiva de liberdade e protagonismo explicitada pelos reformistas, na prática, acaba cerceada pelos limites da territorialidade³⁵. Nesse sentido, caberia um questionamento a respeito do que as escolas deveriam fazer, por exemplo, com um aluno que não se identifique com as potencialidades econômicas nem com as oportunidades de trabalho de sua região. Apenas a título de exemplo, poderíamos questionar como a escola, ou a Educação enquanto Rede, deveria agir diante de um aluno que more em um polo agrícola e não se identifique com essa atividade econômica.

Essa provocação nos suscita um problema já colocado por Kuenzer (2003, p. 10) sobre as limitações da escola em relação às necessidades impostas pelo novo modelo de acumulação de capital através da reforma curricular. A autora reitera que não é função da educação institucional o desenvolvimento de habilidades e competências, argumentando que esse tipo de atribuição objetiva o esvaziamento da finalidade da escola, prejudicando particularmente a classe trabalhadora, que depende da formação institucionalizada para sua formação cultural e científica.

Repensar os objetivos da escola implica, diretamente, repensar a função docente e a formação dos professores³⁶. Divergindo de uma concepção de meramente legitimador de conhecimentos, o currículo pensado pelos reformistas, na figura de política pública educacional, é concebido como um bálsamo para todas os problemas da sociedade moderna. No caso de Goiás, o Documento Curricular ampara-se em dados sobre mortes violentas na juventude para sustentar “a urgente necessidade de implementação de políticas públicas focadas nos territórios e nas populações mais vulneráveis socioeconomicamente, para que assim seja possível reduzir o número de homicídios de jovens” (Goiás, 2021a, p. 113), enfatizando o

³⁵ O DC-GOEM adota, para a elaboração de currículos nas Unidades Educacionais da Rede Estadual, um conceito de territorialidade que se referem “[às] diversidades regionais existentes no território goiano, que se manifestam nas paisagens e nas formas de se relacionar com a natureza, a economia, as manifestações culturais, a renda, a religiosidade, as relações sociais, o acesso a tecnologias, o modo de falar, a proximidade e identificação com territórios vizinhos, os lugares de origem entre outros” (Goiás, 2021a, p. 111).

³⁶ A tônica da flexibilização é evidente em distintos aspectos e momentos relativos à instituição do Novo Ensino Médio, à celeridade aprovação da Base Nacional Comum Curricular e na construção do Documento Curricular para Goiás. Como eixo organizador do novo currículo, a flexibilização do percurso formativo reflete não só na organização do currículo e das escolas, mas, conseqüentemente e principalmente, no trabalho docente, ou, no que se espera que o professor faça. O próprio documento enfatiza a centralidade da adaptabilidade e da flexibilidade ao afirmar que, para o novo currículo “ser professor é uma reinvenção constante” (Goiás, 2021a, p. 29). Considerando as contribuições das discussões de Paro (2008) a respeito da identidade do trabalho docente na contemporaneidade, o DC-GOEM pode ser tensionado enquanto mais um empecilho à formação da identidade docente à medida em que flexibilização atinjam o objeto e a organização de seu trabalho (Paro, 2008, p. 32-36).

acesso a direitos como educação, cultura, esporte e trabalho como mitigador da violência.

A pressuposição de que a escola é capaz de dissolver conflitos do âmbito extraescolar não configura necessariamente um equívoco. No entanto, podemos dizer se tratar de uma supervalorização das capacidades de intervenção social por parte da escola. Essa supervalorização, a depender do tipo de ação efetiva prevista nos currículos – como no caso do DC-GOEM, que atribui aos alunos e ao desenvolvimento de competências comunicacionais e socioemocionais um caminho possível para (re)construção do ambiente escolar e da comunidade em que a escola se insere –, incorre em um equívoco de pressuposições. Já de início, pressupõe-se que problemas práticos de violência podem ser solucionados no campo discursivo, no campo da comunicação.

O outro tipo de convicção equivocada às quais nos referimos diz respeito à crença de que a simples mudança dos objetivos, da finalidade, dos princípios ou da organização escolar são suficientes para abarcar problemáticas oriundas de outros campos da vida social ou da política. Um exemplo prático de como essa ideia baliza a formulação de políticas públicas educacionais é o crescimento exponencial do quantitativo de escolas de nível básico com gestão concedida à Secretaria de Segurança Pública e à Polícia Militar, iniciado em 2013 e intensificado até o final da segunda década, no estado de Goiás, conforme Alves, Toschi e Ferreira (2018), um processo que enfatiza a lógica da diferenciação ao passo que o governo estadual “negocia algumas escolas que deixam de ser geridas na lógica de uma escola pública universal, gratuita, laica e para todos” (Alves; Toschi; Ferreira, 2018, p. 279-280). Em uma análise mais recente proposta por Alves, Santos e Bordin (2023, p. 46), essa expansão pode ser explicada ou justificada com fundamento em uma noção de “acúmulo social da violência” que tem como uma de suas consequências a “introdução de valores militares na vida civil”.

A partir desses tensionamentos, fica claro que o desvelamento dos objetivos dos reformadores curriculares não pode ser comportado apenas na correspondência com a formação de uma subjetividade neoliberal, ou do neossujeito, em função das necessidades apresentadas pelo mercado de trabalho. Não se trata mais da formação de um sujeito direcionada à sua capacitação para exercer uma atividade profissional específica no bojo das possibilidades ofertadas pelo diversificado mercado de trabalho. A nova finalidade atribuída à escola tem como princípio fundamental, como define Laval (2004, p. 16), o conceito de “empregabilidade individual”.

Além de sobrepor funções que não são originalmente atribuições da escola, essa concepção de educação e de currículo como suficientes para o disciplinamento de

subjetividades adaptáveis, flexíveis, resilientes, éticas e continuamente aprimoráveis acaba colocando em disputa não só a finalidade da escola e da educação, mas configura um cenário em que se permite questionar até mesmo a sua “validade”. À medida em que os mecanismos de controle, avaliação e responsabilização, associados aos instrumentos de controle, são introduzidos nos mais diversos campos de atuação profissional e social, a qualidade das instituições passa a ser medida com base na sua capacidade de “agregar valor” ao indivíduo.

Retomando a ideia de controle por meio de mecanismos ideológicos e simbólicos, todas essas formas pelas quais o DC-GOEM aborda o desenvolvimento das ditas competências visam a cooptação da diversidade e da heterogeneidade da categoria “juventude” em suas diferentes dimensões (geográficas, culturais, linguísticas). Unir essas diversidades – as juventudes do campo, da cidade, quilombolas, indígenas, negras etc. – não é mais apenas uma forma de contenção de conflitos, mas, acima de tudo, uma forma de condução, em um sentido muito claro e objetivo de maximizar os lucros do regime de acumulação flexível. É preciso neutralizar as diferenças através da “naturalização” de uma concepção de sociabilidade fundamentada em valores tais como competitividade, superação, resignação, persistência, que tendem à formação de um sujeito empreendedor de si e que estejam todos direcionados à produção e à adaptação às novas mudanças, característica marcante da contemporaneidade.

A superação dos preconceitos, o respeito à ética e à convivência com a diversidade são valores que, embora possam sugerir um compromisso ético com a multiculturalidade acabam, na fundamentação, subjugados à ética do mercado, do lucro máximo. Nessa interpretação, todos devem se respeitar e se unir, possibilitando não só a coexistência, mas a união em torno de um objetivo mútuo, comum a todos os indivíduos e grupos: o progresso econômico do indivíduo e da sociedade. Isso significa que toda diversidade, toda diferença, toda individualidade podem e devem ser respeitadas, na medida em que sejam passíveis de serem convertidas em alguma forma de auferimento de lucros, na forma de produto ou serviço, ou na forma de consumo. Da identidade às formas de comunicação, tudo é negócio.

3.2 O controle da língua, o controle do sujeito: rumo à unificação

Propusemos, acima, uma análise do DC-GOEM à luz das contribuições das teorias curriculares do campo crítico, objetivando a explicitação da forma como o novo currículo para o nível médio em Goiás pode-se articular com as políticas econômicas e com as necessidades demandadas por uma nova configuração das relações sociais de produção, entendido como uma

política pública educacional. Agora, de modo a complementar nossa discussão, podemos interpretar o Documento – em particular, os direcionamentos dados à área de linguagens –, também como política linguística educacional. As políticas linguísticas, na concepção de Calvet (2002; 2007), dizem respeito à ação do Estado sobre as normas e o *status* das línguas e das práticas linguísticas, por meio das quais sua estrutura, funções e uso podem ser padronizados de modo a “reforçar a emergência de nações e sua coesão” (Calvet, 2007, p. 157).

Em que pese as distintas influências e possibilidades de materialização, Oliveira (2016, p. 382) define que “as políticas linguísticas são uma área das políticas públicas, concebidas e executadas por instituições que têm ingerência na sociedade” e que parte delas podem estar “embutidas” em políticas de outros campos, uma vez que os usos da língua estão conectados com todo o agir social do homem, de modo que uma política pública de saúde, por exemplo, “pode ter implicações sobre o uso das línguas e gerar demandas para intervenções sobre a própria língua”.

Ruiz (1984), discutindo essa amplitude e suas consequências, elaborou uma concepção a partir da qual as políticas públicas funcionariam segundo três orientações ou abordagens: (i) língua como problema; (ii) língua como direito; e (iii) língua como recurso. Segundo Oliveira (2016), as políticas linguísticas mais recentes, no geral, têm sido orientadas a partir das duas últimas abordagens, com destaque para a língua como recurso, sobretudo em tempos de intensa globalização e internacionalização das informações e do conhecimento. A esse respeito, o autor explicita que o processo de digitalização das línguas e de suas informações, em que a língua passa de veículo de informação para organizadora de conteúdo, como no caso dos buscadores *on-line*, “modifica e aprofunda dramaticamente a compreensão de como e em que sentido as línguas são recursos” (Oliveira, 2016, p. 395-396).

Da concepção que compreende a língua como direito, surgem modos de regulação como a proibição do uso de uma língua veicular, por exemplo, ou a garantia, em Lei, de que pessoas estrangeiras tenham, no acesso a serviços como saúde ou justiça, a comunicação em sua língua materna, por exemplo. Oliveira (2016, p. 395) ressalta o fato de que a maior parte das políticas desenvolvidas conforme essa abordagem ocorreu “num momento em que os Estados Nacionais [...] tiveram que ceder soberania a organizações internacionais”, chegando ao extremo de serem as próprias empresas transnacionais e as organizações multilaterais a normatizarem a língua.

A partir da análise do conteúdo do Documento, é possível observar uma constante e repetida consideração da língua como direito, principalmente na abordagem das línguas

indígenas, afrobrasileiras e africanas, bem como das manifestações linguísticas em um contexto de plurilinguismo, reconhecendo e legitimando as distintas manifestações como produto cultural ou “modos próprios de ser e de pertencer culturalmente”³⁷ (Goiás, 2021b, p. 85).

O uso desses termos e a adoção de conceitos desenvolvidos no campo da sociolinguística, ainda que possam representar um progresso em relação à construção de uma escola pública mais democrática e crítica, podem ser incluídos no escopo dos termos intercambiáveis. Esses conceitos incluem *plurilinguismo*, *ideologia*, *identidade*, *letramento*, *comunidade* e uma série de outros conceitos-chave que interessam aos estudos que avaliam a língua a partir de uma perspectiva social.

Na apresentação da primeira Trilha, a influência da sociolinguística fica explícita na definição de linguagem e de comunicação que, segundo o Documento, abrangem elementos fundamentais à estruturação, organização e ao funcionamento do “complexo sistema de relações sociais, históricas e culturais tais quais as que conhecemos” (Goiás, 2021c, p. 151). Embora, nesse sentido, represente um avanço em termos de superação do modelo de ensino de língua centrado no repasse descontextualizado das normas gramaticais, é preciso destacar que as habilidades que se pretende trabalhar a partir da admissão do aspecto situacional dos produtos linguísticos não imbrica, necessariamente, que o ensino de língua portuguesa deva ser despojado de conteúdos normativo-gramaticais ou que tenha que se direcionar ao desenvolvimento de alguma habilidade orientada a um fim específico.

Outra noção de língua presente no Documento é a de língua como recurso, concebida como um conjunto de instrumentos a serem mobilizados pelo estudante em sua atuação social, destacando como objetivos para a área de Linguagens o desenvolvimento da capacidade para a “construção de textos coerentes com sua função social e intencionalidade” (Goiás, 2021b, p. 89). Entende-se, portanto, que o domínio das línguas é imprescindível para que o estudante aprimore seus conhecimentos mais gerais, desenvolva-se acadêmica e profissionalmente e assuma uma responsabilidade de ser protagonista de um projeto maior de desenvolvimento social.

A centralidade dada ao desenvolvimento de habilidades orientadas a fins específicos

³⁷ Uma outra forma de categorização das políticas linguísticas, essa mais restrita ao caso brasileiro, é a proposta elaborada pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), uma espécie de *think tank* para as políticas linguísticas, criada, entre outros, por Gilvan Müller de Oliveira, a fim de avançar em direção ao reconhecimento do plurilinguismo do país. Segundo o Instituto, as políticas linguísticas podem se dividir, primeiro, entre as políticas internas, em quatro “programas”: “línguas indígenas, línguas alóctones ou de imigração, ensino do português, línguas estrangeiras”, e entre os programas de “política externa”, que seriam os programas do Mercosul e da Lusofonia, que são orientados, em suma, à promoção da língua portuguesa no mundo (Oliveira, 2016, p. 390).

indica uma concepção de língua como recurso, que é impulsionada pela internacionalização dos mercados e “dos fluxos de informações e do conhecimento na Internet” (Oliveira, 2016, p. 396). Isso tende a reforçar as desigualdades educacionais ao pensar a língua em um cenário de modificações das formas de produção e circulação dos discursos em decorrência do avanço das tecnologias digitais de informação e comunicação.

É salutar, por exemplo, a Bimestralização da Trilha de Comunicação, que se fundamenta no “Eixo estruturante” de Investigação Científica e que propõe, dentre as Habilidades a serem desenvolvidas, práticas que contribuem para um ensino crítico de língua, abordando a norma e o uso a partir de uma perspectiva que permite aos estudantes observarem a própria língua enquanto produto social, e promoverem a investigação linguística como elemento central para a aquisição da língua. Entretanto, ao passo em que o exercício e o pleno domínio das *Habilidades* pressupõem o desenvolvimento da capacidade de uso de instrumento, nesse caso linguístico, o Documento peca pela indefinição de quais seriam esses instrumentos. Se o *instrumento*, ou *objeto*, são recursos aos quais as pessoas têm acesso por meio da educação institucional, a fim de se capacitarem a mobilizá-lo, a definição destes não fica clara no Documento, que descreve os “Objetos de conhecimento” voltados para que o estudante formado nesse nível “reflita, interprete e utilize os instrumentos linguísticos e expressivos, relacionando textos e contextos, contrapondo posições dissonantes e considerando os discursos de grupos sociais distintos” (Goiás, 2021a, p.186).

Além das influências de concepções de língua acima evidenciadas, o novo currículo para o ensino médio ao presumir que o currículo pode atuar na redução das desigualdades sociais e nos índices de criminalidade, tendo como foco o desenvolvimento de competências linguísticas, revela uma identificação da língua não apenas como recurso, mas como solução. Isto é, nota-se a aceção de que, através do aprimoramento das capacidades comunicacionais dos estudantes, obteremos resultados positivos associados às outras demandas, como as de redução dos índices de violência, enfrentamento das desigualdades e dissolução de conflitos extraescolares.

Voltando às possibilidades de classificação das políticas linguísticas, recorremos a Calvet (2007, p. 75-76), que parte do pressuposto de que as políticas linguísticas exigem suporte jurídico para existirem e defende uma abordagem que classifique as *leis linguísticas* a partir de seus objetivos: (i) leis que tratam da forma da língua, estabelecendo normas de grafia ou intervindo no vocabulário; (ii) leis que interferem no emprego que os falantes dão à língua, ao indicarem quais línguas devem ser faladas em determinadas circunstâncias da vida pública; e (iii) leis que defendem as línguas, seja a partir da promoção de sua expansão, seja em defesa de

sua existência enquanto um bem cultural.

Na abordagem que considera o caráter regimental da política linguística, o DC-GOEM pode ser entendido tanto como uma lei que objetiva interferir no emprego da língua pelos falantes, quanto pela defesa da língua e sua existência como um bem cultural. Quando nos referimos aos aspectos do currículo como normatização do emprego da língua, salientamos os pontos em que o Documento desenvolve uma perspectiva de ensino da língua portuguesa orientado às práticas de linguagem em contextos específicos, instruindo que os objetivos devem ser o desenvolvimento de capacidades linguísticas do aluno, considerando as regras implícitas de cada contexto de uso. A categorização do currículo como normatização em defesa da existência das manifestações linguísticas com foco no seu valor cultural sustenta-se na constatação da perspectiva de variação com que o Documento aborda as manifestações desprivilegiadas. Trata-se de um reconhecimento do valor histórico e cultural que não resulta, necessariamente, na inclusão dessas manifestações no escopo dos conteúdos, mas, como já dito anteriormente, em seu monitoramento e readequação aos níveis de domínio esperados.

Além da categorização segundo o nível de intervenção, Calvet apresenta também uma categorização das leis com base em critérios geográficos de aplicabilidade, isto é, considerar a existência de normatizações internacionais que definem internamente as leis de trabalho de instituições como ONU ou Unesco ou que tratem da proteção legal de minorias linguísticas, bem como de normas nacionais e/ou regionais. O autor propõe, ainda, a possibilidade de se fazer a distinção das leis linguísticas a partir do seu nível de intervenção jurídica. Para Calvet (2007, p. 77), trata-se de separar os casos em que a situação linguística é definida pela própria Constituição do país, por exemplo, daqueles em que ela é definida por uma Lei e, ainda, dos casos em que ela se fundamenta em outros instrumentos jurídicos cuja força de lei é menor, como resoluções, diretrizes e recomendações, em alguns casos, orientadas segundo recomendações de organismos internacionais, como a Comunidade Europeia.

Faraco (2016, p. 365-367) permite-nos acrescentar que a citada internacionalização e homogeneização das políticas linguísticas se dá no sentido de possibilitar a projeção da “língua hipercentral” (o inglês, atualmente) ao nível de “referência política internacional de um conjunto de valores fundamentais para a humanidade tais como a paz, a democracia, a justiça”. Isto é, segundo a metáfora apresentada por Swann (2001 apud Faraco, 2016) na diversificada galáxia na qual se distribuem as línguas, na organização do sistema global, existe a língua *hipercentral* (atualmente, o inglês), em torno da qual gravitam as línguas *sóis* (línguas *supercentrais*) que, por sua vez, são gravitadas pelas chamadas línguas *planetas* (ou línguas *centrais*), em torno das quais existem as denominadas línguas *satélites* (ou línguas

periféricas)³⁸. As línguas, portanto, não ocupam um local específico e são passíveis de trânsito de uma categoria a outra, em um movimento que depende de múltiplos fatores. Nessa categorização, a língua portuguesa figura entre as doze línguas supercentrais³⁹ ou nacionais.

Essa descrição metafórica remete à noção de língua franca como a língua cujo poder de difusão social e de integração comunicacional dotam-na de relativo privilégio ou prestígio, sendo dominante seu uso em relações diplomáticas e trocas econômicas. Nessa concepção, a língua franca, ou língua hipercentral, seria aquela a partir da qual o falante, assimilando-a, ampliaria seu campo de atuação e suas possibilidades de interação. Considerando o contexto de globalização e tecnologização das relações sociais de produção e comunicação, a proeminência do inglês como língua mais utilizada em meios como redes sociais, veículos de informação e plataformas educacionais faz com que essa seja considerada a língua franca atual, isto é, aquela em torno da qual organizam-se não só as demais línguas, mas os parâmetros de sociabilidade, produção e consumo.

Essa noção de que determinadas línguas exercem um papel central de interação entre grupos distintos, constituindo, grosso modo, um local em comum de comunicação e trocas, está presente em diversos pontos do Documento Curricular. Um dos pontos de evidência do papel de homogeneização da língua inglesa como língua franca são os termos apresentados no Glossário (TDICs), encontrado no DC-GOEM, que traz a definição para palavras como *advergame*, *crowdfunding*, *fake news*, *download*, dentre outras palavras que não só têm tradução correspondente para o português (publicidade, vaquinha, notícias falsas e baixar, a saber, respectivamente), como ressaltam a integração da língua inglesa na escola e na vida social.

A aquiescência do inglês como sendo esse local comum de interação em diversos

³⁸ É preciso destacar que a noção de *língua* pode ser bastante problemática. O que distingue uma língua de outra depende mais de concepções políticas que de concepções linguísticas. As línguas são diferenciadas (e hierarquizadas) a partir de um pensamento ocidental, moderno e colonial de que é preciso estabelecer fronteiras entre os Estados-nação e as comunidades a eles pertencentes. Existe, portanto, por trás da nomeação das línguas, um esforço político e ideológico de agrupar, homogeneizar e unificar distintos sujeitos, que se entendem como parte da mesma comunidade. A postulação de que se fala, no Brasil, língua portuguesa remete, ao mesmo tempo, ao passado colonial, às tentativas de controle social do Estado português e à aceitação de que existem semelhanças culturais entre os ditos países lusofalantes. E é, a partir dessa abstração de língua, criada pelos Estados modernos para assegurar sua existência, que a linguística moderna apropria-se de um objeto aparentemente estável, que pode ser pormenorizado e analisado – como interpreta Moita Lopes (2013, p. 104), “as línguas são invenções disciplinares e políticas”.

³⁹ Embora de acordo com a categorização de Swann (2001 apud Faraco, 2016), o português seja classificado como uma das línguas centrais, é preciso destacar que a língua não figura, por exemplo, entre as línguas oficiais das Nações Unidas (apenas árabe, japonês, inglês, francês, russo e espanhol são línguas oficiais no perfil da ONU), de modo que os Blocos Econômicos Regionais passam a ocupar papel central na promoção das línguas, com destaque, no caso do português, para a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (Oliveira, 2013, p. 412).

pontos do currículo pode ser notada também na Bimestralização dos conteúdos da FGB, como, por exemplo, na definição, no bojo das habilidades que se espera serem desenvolvidas, da capacidade para “fazer uso do espanhol e do inglês como línguas de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo” (Goiás, 2021b, p. 71). A referência à língua espanhola⁴⁰ deve-se, com base na discussão apresentada, principalmente às relações diplomáticas, fronteiriças e econômicas que ligam o Brasil aos integrantes do Mercosul e aos demais países da América Latina.

Soma-se a esse interesse por línguas estrangeiras a globalização e a digitalização que, em um contexto em que os Estados tendem a perder força frente aos organismos internacionais e multilaterais, vem transformando os países, na interpretação de Oliveira (2016, p. 17), “em *hubs linguísticos* e deixando de ser os Estados-nação que foram um dia”. Com isso, há um rompimento dos limites definidos pelas fronteiras geográficas, que passam a ser redefinidas a partir de mecanismos de troca de valores (produtos culturais, bens de consumo etc.), cada vez mais operados a partir da lógica do mercado, que passa a conduzir todos os aspectos da vida individual e coletiva.

A ideia de valor centra-se em uma configuração das relações sociais e econômicas em que tudo é precificado, tudo pode ser quantificado, desde que possa ser traduzido em algum tipo de retorno financeiro, direcionado à valorização do sujeito. Por meio dessa concepção, podemos aproximá-la da noção de mercado linguístico, proposta por Bourdieu (1977), entendida como “o conjunto das condições sociais de produção e de reprodução dos produtores e dos consumidores” (Bourdieu, 1977, p. 10). Para ele, a língua permeia todo o processo de produção e consumo de bens materiais e simbólicos que circulam no mercado, o qual sustenta e unifica toda a base social. Na leitura de Calvet (2002, p. 96), a metáfora que Bourdieu faz ao tratar a sociedade como um imenso mercado é uma tentativa de “aplicar uma grade econômica à análise linguística”.

As condições materiais de reprodução são entendidas como o campo em que se articulam os distintos capitais – simbólico, cultural, econômico, político, linguístico etc. – a fim de incorporarem-se ao mercado. Tal incorporação ocorre, no caso do Documento Curricular, por meio da legitimação de manifestações e produções em que se compreende a língua enquanto

⁴⁰ Apesar da menção à língua espanhola, é crucial retomar a discussão proposta por grupos como o #FicaEspanhol, vinculados a instituições como a Universidade Federal de Goiás e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em defesa da volta da Lei do Espanhol, “único instrumento legal no território brasileiro a velar pela propagação, necessária, de um dos idiomas oficiais do Mercosul” (Santos, 2019, p. 10), revogada pela Lei nº 13.415/17.

instrumento de regulação do poder, portanto campo de (re)construção e (re)produção do mercado que a sustenta. Conforme a perspectiva bourdiesiana, todos esses capitais estão inter-relacionados e interagem de modo a estruturar a hierarquia do poder, e todas as trocas linguísticas que ocorrem no interior desse mercado colocam em jogo as posições sociais ocupadas pelos sujeitos.

O que é legítimo e o que é ilegítimo de ser falado (ou manifestado), a depender dessas posições, acaba por delinear a própria noção de competência, cara à teoria de Bourdieu, distinguida, pelo autor, entre competência (geral) e competência de situação. Essa última é adquirida através do “domínio prático da linguagem e [d]o domínio prático das situações, que permitem produzir o discurso adequado numa situação determinada” (Bourdieu, 1977, p. 3). Nesse sentido, o sujeito competente só o é à medida que, ciente da existência de um mercado adequado, aproprie-se da “língua legítima” e seja capaz de produzir “discurso legítimo [que] pressupõe um *locutor legítimo*, uma *situação legítima (mercado que convém)* dirigida a *destinatários legítimos*” (Bourdieu, 1977, p. 8). A legitimidade, nessa acepção, está diretamente associada ao *status* social do sujeito, intrinsicamente ligada à posição ocupada por ele na hierarquia do poder, o que lhe concede, ou não, o direito à palavra:

Assim, toda a estrutura social está presente na interação (e, por aí, no discurso): as condições materiais de existência determinam o discurso por intermédio das relações de produção linguística que elas tomam possíveis e que estruturam. As condições materiais comandam, com efeito, não somente os lugares e os momentos da comunicação (determinando as chances de encontro e de comunicação através de mecanismos sociais de eliminação e de seleção), mas também a forma da comunicação por intermédio da estrutura da relação de produção na qual é engendrado o discurso (distribuição de autoridade entre locutores, da competência específica etc.), o que permite a alguns impor seus próprios produtos linguísticos e excluir os outros (Bourdieu, 1977, p. 13).

A forma como a estrutura curricular atua no sentido de incutir nos sujeitos uma capacidade de autoavaliação e autoposicionamento na estrutura de troca de valores, sempre volátil e condicionada ao mercado linguístico em que ocorre a interação, pode ser observada na descrição de habilidades da BNCC referida pelo DC-GOEM:

Planejar, produzir, revisar, editar, reescrever e avaliar textos escritos e multissemióticos, considerando sua *adequação às condições de produção* do texto, no que diz respeito ao *lugar social* a ser assumido e à *imagem* que se pretende passar a respeito de si mesmo, ao leitor pretendido, ao veículo e mídia em que o texto ou produção cultural vai circular, ao contexto imediato e sócio-histórico mais geral, ao gênero textual em questão e suas regularidades, à variedade linguística apropriada a esse contexto e ao uso do conhecimento dos aspectos notacionais (ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc.), sempre que o contexto o *exigir*. (Goiás, 2021b, p. 78, *grifo nosso*).

Com a postulação dessa habilidade, o Documento reverbera a noção de que a língua é um importante instrumento de regulação do poder e seu uso – planejar, produzir, revisar etc. – está condicionado àquilo que o contexto *exige*. Essas exigências dependem do *lugar social* ocupado e a ser assumido pelo sujeito, que, por sua vez, deve se tornar *competente* para fazer o uso da língua adequado aos capitais linguísticos que pode ou deve mobilizar. Até mesmo a capacidade para fazer avaliação do mercado e de si no mercado e para decidir pela mobilização de um capital linguístico e não de outro está relacionada à formação de um mercado e à definição do *valor* do capital mobilizado, ou, o valor do discurso e, no limite, do valor do próprio locutor.

Para a definição de mercado linguístico, Bourdieu (1977), portanto, retoma às noções de *competência* e *valor*, que marcaram duas teorias linguísticas de grande repercussão, a saber a de Chomsky e a de Saussure, respectivamente. Bourdieu toma emprestado os dois conceitos do pensamento chomskyano e saussuriano e reinterpreta-os segundo a concepção de que língua e poder estão imbricados. A crítica bourdiesiana remete ao que ele chama de “ilusão do comunismo linguístico”, que parte de uma visão abstrata e ideal da língua e de seu falante: falta, em Chomsky, pensar a competência para além das capacidades inatas de produção de sentenças, e, em Saussure, avaliar o valor para além das relações internas de oposição dentro de um sistema fechado. Bourdieu critica a herança estruturalista e formalista de entender a língua dissociada de seus usos reais e alheia ao seu atravessamento ideológico e passa a contemplá-la de acordo com seu enquadramento na estrutura hierárquica de poder: “uma língua vale o que valem aqueles que a falam” (Bourdieu, 1977, p. 11).

A capacidade de mobilização das práticas linguísticas, segundo a abordagem bourdiesiana, constitui um conjunto de disposições que coordenam o comportamento, instituindo, pois, um *habitus*, que permeará a conduta do sujeito em distintos mercados e situações de troca, sempre no sentido de dispô-las e adequá-las ao que é legítimo, ao que pode ser circulado, vendido e consumido. A generalização e a inculcação desses comportamentos são definidas por Laval (2004, p. 43) como imprescindíveis à definição do papel da “industrialização e mercantilização da existência” na configuração atual do sujeito como essencialmente econômico.

A constituição do *habitus* pode requerer um ajustamento contínuo das práticas e manifestações do sujeito, de tal modo que ele pode ser tomado, nas palavras de Bourdieu, como um

princípio unificador e gerador de todas as práticas e, em particular, destas orientações comumente descritas como ‘escolhas’ da ‘vocação’, e muitas vezes consideradas efeitos da ‘tomada de consciência [...] sistema de disposi es duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percep es, de aprecia es e de a es. (Bourdieu, 2011, p. 201).

O papel da escola nesse processo, conforme acrescenta Apple (1982, p. 132), passa a ser o de inculcar no sujeito os comportamentos e manifesta es adequados às “regras do jogo”, tidos como legítimos e válidos pelo currículo, reforçando “as regras que cercam a natureza do conflito” e estabelecendo um conjunto de suposi es que, interiorizados, “determinam os limites de legitimidade”.

Ao dialogar diretamente com o pensamento de Bourdieu, Apple (1982, p. 53) entende que as escolas se comportam como um “filtro eficaz na reprodu o de uma sociedade hierárquica”. Nesse sentido, o currículo atua, em rela o   escola e sua fun o, na reprodu o e manuten o dos valores consolidados e legitimados pela hegemonia, como um balizador da a o da escola, ou como definidor das regras constitutivas que enquadram as práticas e manifesta es, instruindo a escola na (de)codifica o das práticas em bens, os quais passam a se adequar às normas mais gerais geridas pela lógica do consumo.

Ao assumir essa fun o basilar de valida o do consenso enquanto conhecimento institucional, o DC-GOEM pressupõe que os estudantes estão equiparados em termos de acesso aos capitais ling stico, simbólico, cultural etc.; em outras palavras, o Documento toma por base que, fora da escola, todos tiveram acesso igualitário a mercados, competências e realidades diversas. Para Apple (1982, p. 53), trata-se de uma assimila o da ideia de que todo o capital cultural, “‘o bom gosto’, alguns tipos de conhecimento anterior, aptidões e formas de linguagem” encontra-se distribuído na sociedade, em parte em fun o da divisão de trabalho e do poder, em parte em fun o da constru o de uma unidade cultural comum.

De tal suposi o decorre, na descri o dos objetivos de aprendizagem e das habilidades do Documento, que a constitui o de um conhecimento legítimo, válido, dar-se-ia por meio do compartilhamento de repertórios e narrativas que levariam ao domínio adequado dos recursos diversos. A diversidade cultural, nesse enquadramento, não passaria de mais um elemento envolto no processo de socializa o, legitima o e valoriza o dos conhecimentos e práticas. Nessa concep o, as escolas e o currículo exerceriam a fun o de definidores do que seria o “bom gosto” ou de quais seriam as práticas ling sticas aceitáveis.

Assim, a partir de um ideário consentido de práticas legítimas e ilegítimas,   possível avaliar o sucesso e o fracasso do sujeito com base na sua capacidade de performar práticas mais ou menos alinhadas ao padrão normatizado a partir do currículo. Ao recorrer   teoria

bourdieusiana para debater o Documento, Marques (2023, p. 91) compreende que, por meio da instauração da política curricular, “os estudantes terão [...] maior ou menor sucesso a depender da distância que separa o seu *habitus* e aquele tendente a ser inculcado pela instituição escolar”, o que nos permite avaliar o papel definidor da escola e do currículo na manutenção e na acentuação dos mecanismos sociais de distinção e diferenciação com base nos capitais dos quais dispõem os sujeitos.

Dardot e Laval (2016) constatam que a eficácia dessa atribuição da escola não se mede mais pela aprovação dos alunos em provas, avaliações e testes em larga escala, mas pela capacidade de conversão dos distintos capitais dos quais dispõem os alunos em potencial capital econômico. Para os autores, na escola e no cotidiano, passa a operar o que eles denominam racionalidade neoliberal, que tende à transformação das potencialidades, práticas, competências e habilidades em bens negociáveis ou agregadores de valor econômico ao sujeito, que deve apropriar-se desse *habitus* “a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo” (Dardot; Laval, 2016, p. 343). O sujeito deve, nesse sentido, “ser ‘empreendedor de si mesmo’ [o que] significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional” (Dardot; Laval, 2016, p. 343).

O sujeito empreendedor de si mesmo impõe à escola e ao currículo uma atividade menos discricionária e mais condutora. Isto é, não se trata mais de legitimar práticas e formar seus produtores e consumidores, mas sim de trabalhar todas as práticas possíveis a fim de torná-las adequadas ao mercado. Parametrizada pelos objetivos de formação desse novo sujeito econômico, a escola se configura como um “espaço de luta” por deter, nas palavras de Bourdieu (1977, p. 10), o “monopólio [...] da reprodução do mercado de que depende o valor da competência linguística e sua capacidade de funcionar enquanto capital linguístico”. Ou seja, o sistema de ensino assegura o monopólio dos instrumentos e processos de unificação e homogeneização do mercado linguístico, direcionando os estudantes ao *habitus* que lhe é esperado.

Calvet (2002, p. 97) complementa que o mercado linguístico não é definido apenas pela existência de uma “língua legítima” no interior dos Estados-nação, mas principalmente pela dinâmica do plurilinguismo – aspecto ignorado pela teoria de Bourdieu⁴¹ –, isto é, pelo fato de que, dentro de uma mesma circunscrição geográfica, podem coexistir – e antagonizar –

⁴¹ Calvet (2002) argumenta que, embora a perspectiva bourdieusiana represente um avanço ao oferecer à linguística uma teoria do trabalho, faltou a Bourdieu, primeiro, considerar que a legitimidade de uma língua em detrimento de outra transcende as fronteiras geográficas (como o caso do francês na Bélgica e na Suíça); além de não dar a devida atenção ao plurilinguismo linguístico, do que resulta também a pluralidade do próprio mercado linguístico.

distintas línguas e, por consequência, distintas práticas, com distintos valores. Assim, admitir, no seio da teoria linguística, a existência desse valor implica que

para que uma língua entre outras se imponha como a língua legítima, é preciso um mercado linguístico unificado, no qual o valor das diversas outras línguas e dos dialetos (sociais ou regionais) seja medido em comparação à língua dominante. (Calvet, 2002, p. 95).

Fundamentada nessa percepção de língua enquanto local de manifestação da homogeneidade, a política curricular também deduz a existência de um mercado unificado. Essa falsa crença pode ser compreendida de acordo com a crítica de Mary Louise Pratt acerca do modo como a linguística moderna e determinadas áreas da sociolinguística trataram a questão do sujeito. Para ela, essa abordagem erra ao pressupor uma concepção utópica de comunidade, caracterizada, primeiro por ser limitada por fronteiras finitas e pelo sentimento de camaradagem, ou de fraternidade horizontal, isto é, uma comunidade baseada na idealização que incorpora “valores como fraternidade, igualdade ou liberdade, que as sociedades professam, mas [...] falharam completamente em realizar” (Pratt, 2013, p. 440). Trata-se de reavaliar, por um lado, a perspectiva utópica que representa esses contatos como sendo tolerantes ou harmoniosos e, por outro, “de lamentar um mundo homogeneizado pela mídia ocidental ou dirigido somente por mal-entendidos ou más intenções” (Pratt, 2013, p. 454).

A teoria de Bourdieu, embora tenha contribuído para uma análise crítica das relações sociais mediadas pela língua e pelo valor de uso relativo ao valor de quem a usa, é alvo de várias críticas justamente por desconsiderar a ação intencionada dos sujeitos no interior de seu mercado linguístico (cf. Apple, 1982; Calvet, 2002; Bagno, 2017). O caráter determinista do mercado e a exclusão da noção de agência, associada à vida cotidiana e à capacidade crítica dos sujeitos em relação à opressão social, desconsidera a capacidade dos falantes de intervirem no mercado, como também ignora que cada falante, no grande balcão do mercado de trocas, além de seu capital, detém também intencionalidades e objetivos próprios. Como adverte Calvet (2002, p. 97), a teoria bourdiesiana “não fornece aos linguistas [...] sua definição da sociedade, que desde então surge, ela mesma, como um objeto pré-construído”.

A partir da crítica da perspectiva do contato e da admissão da dominação de um grupo sobre o outro, a homogeneidade dessa comunidade imaginada – da qual pressupõe também uma língua imaginada –, pode incorrer à percepção de sociedade sem conflitos, em que os sujeitos apreendem passivamente as disposições necessárias para compô-la. Essa visão parte de um construto abstrato, em que todos os falantes compartilham o mesmo objetivo quanto ao uso da língua. Para Pratt (2013), é fundamental para os estudos da linguagem resolverem o problema

da inadequada suposição de que todos os “jogadores” estão envolvidos no mesmo jogo ou que este jogo é o mesmo para todos. Nessa perspectiva, a autora convoca esforços para uma linguística que coloca “em seu centro a operação da linguagem *através* das linhas de diferenciação social [...] os modos e zonas de contato entre grupos dominantes e dominados, entre pessoas de diferentes e múltiplas identidades, falantes de diferentes línguas” (Pratt, 2013, p. 452).

Buscando romper com essa concepção harmoniosa e estável de língua, Pratt (2013, p. 443) ironiza o ideário de sala de aula daí decorrente, evidenciando a impossibilidade de esse espaço se configurar como uma acomodação de “arenas discursivas funcionando sem problemas, nas quais professoras/es e alunas/os continuam produzindo juntas/os os mesmos ordenados ciclos dia após dia”. Essa visão de escola unitária e homogênea, além de atribuir à instituição tarefas que transcendem as suas funções originárias, ignora a sua incapacidade de comportar e reproduzir as relações sociais de produção e interação tal qual ocorrem na realidade prática.

O currículo, enquanto política linguística educacional, assume uma percepção simplificadora de escola, de atividade escolar e de educação linguística, conceituando seus espaços e as interações que nele ocorrem como categorias genéricas, capazes de serem abstraídas e organizadas pelo/para o trabalho pedagógico. Assim, a escola passa de espaço onde compartilham-se conhecimentos homogeneizados necessários à manutenção dos mecanismos e relações sociais de produção, para espaço em que, conforme Kuenzer (1991, p. 69), “a diferenciação é o meio de realização da igualdade social; a unificação é a união do diverso [...] através do pluralismo”. Ou seja, ela é definida como espaço onde ocorre a homogeneização dos *comportamentos* – via reconhecimento da heterogeneidade dos *conteúdos* – de modo a anular o caráter intrinsecamente conflituoso da escola e da construção sócio-histórica do conhecimento.

Assim, a partir do reconhecimento do pluralismo e das implicações daí decorrentes, isto é, da admissão das dimensões que emergem a partir da interação entre essas diferentes línguas (ou práticas), podemos pensar no aspecto intervencionista da política a partir de duas formas de gestão, conforme divisão proposta por Calvet (2002; 2007): a gestão *in vivo*, que se refere a como as pessoas solucionam os problemas de comunicação na vida cotidiana; e a gestão *in vitro*, que se refere ao trabalho dos linguistas, em seus laboratórios, no diagnóstico dos problemas e ao da classe política na recuperação das hipóteses dos especialistas e na proposição de soluções. Essas abordagens podem ser conflituosas, na medida em que “as escolhas *in vitro* se chocam com a gestão *in vivo* ou com os sentimentos linguísticos dos falantes”, o que faz com

que toda política linguística implique, necessariamente, em problemas de ordem democrática, ao passo em que confronta a perspectiva das instâncias de poder com a dos falantes, isto é, o povo (Calvet, 2002, p. 135-136).

O DC-GOEM – exemplo de gestão *in vitro*, como qualquer outra política linguística – parte de uma concepção em que até mesmo os fenômenos de mudança e variação da língua são tidos como pré-dados, acomodados pelo currículo e organizados de modo a serem guiados à construção de um consenso. Encerradas pelo enfrentamento ao preconceito linguístico, pela valorização das manifestações ditas minoritárias e pela coordenação em direção à unificação, a variação e a mudança são compreendidas enquanto instrumentos facilitadores, não como campo de conflitos, de resolução autônoma de problemas práticos e de manifestação de interesses individuais e coletivos nem sempre convergentes. A escola, como agente social da intervenção *in vitro* da política, busca conter o impulso espontâneo da intervenção *in vivo* e, assim, controlar o destino da língua e de seus usos, ancorados aos objetivos assinalados. Como avalia Bagno (2017, p. 289), ao falar sobre a imposição do sistema escolar sobre a língua, a escola “tenta dar aos cidadãos [...] uma educação sistematizada, programada de acordo com currículos definidos pelas instâncias oficiais”.

Ao pressupor que uma política linguística pode não só determinar condutas, mas normatizar e parametrizar objetivos, habilidades, comportamentos e intencionalidades, em vias de alcançar o consenso, a escola é compreendida como um laboratório. O currículo assume a concepção de que a escola dá conta de controlar as variáveis em jogo, como se os sujeitos pudessem ser facilmente controlados (ou manipulados, como num experimento científico) de modo a moldar suas subjetividades. Está, aqui, novamente a redução dos conflitos – aspecto central na dinâmica linguística –, que pressupõe (e espera) uma comunidade ideal, reunida e coordenada aos mesmos objetivos esperados.

Além disso, o Documento ignora que os sujeitos também não são passivos em relação ao próprio uso da língua. Os sujeitos fazem avaliações sobre a própria língua e a de outros – sua estrutura e seu uso –, processo que ocorre antes mesmo da entrada dos estudantes no ambiente escolar. O conjunto de atitudes e crenças compartilhadas sobre a língua, que acompanha todo o processo de aquisição da linguagem e, mais adiante, de seus usos em contextos reais, permite ao sujeito reconhecer determinadas relações hierarquizadas de poder e posicionar-se ativamente em relação a elas. Com isso, o currículo, além de subestimar a capacidade de agência dos falantes, superestima a penetrabilidade das orientações dadas à escola.

O DC-GOEM, portanto, comete um equívoco ao acreditar que, na escola, é possível dar traços delineadores e ordenadores aos processos de mudança linguística que decorrem da língua em uso. Esse equívoco pressupõe não só uma idealização de língua e comunidade linguística, mas também uma idealização de escola que ultrapassa o de campo de distribuição de saberes ou compartilhamento de conhecimentos, passando a assumir o papel de unificação e estruturação desses saberes como resultados de uma conciliação dos conflitos que os originam. O currículo deixa de lado a capacidade de os sujeitos agirem sobre a língua por conta própria, isto é, construírem e negociarem significados e resistirem a eles na vida social e cotidiana. Para o DC-GOEM, da homogeneização dos conflitos ao controle das mudanças, pode-se alcançar a harmonia da ordem social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossa análise, demonstramos como a centralidade da educação por competências, em especial as competências linguísticas e o domínio das tecnologias digitais, promove uma forma de reducionismo conceitual que tende a aprofundar as desigualdades educacionais. Além disso, intenciona a formação de sujeitos cada vez mais adaptáveis ao ideário neoliberal de acumulação flexível, disponíveis à formação contínua, dispostos a se autoaprimorarem, para tornarem-se competitivos em um mercado de trabalho cada vez mais imprevisível e guiado pela assimilação de novas tecnologias digitais e novas relações sociais de trabalho e produção.

A princípio, propusemos uma análise do histórico da regulamentação e oferta do nível médio, ora como direito, ampliando o conceito de educação básica, ora como privilégio e elemento distintivo de classe. A recuperação histórica permite-nos problematizar a função normatizadora e distintiva exercida pelo ensino de língua portuguesa nos diferentes momentos de regulação da política educacional. Em sua primeira acepção, o ensino de língua portuguesa foi desenvolvido em torno das necessidades postas pelos agentes colonizadores: a catequização dos povos tradicionais, como forma de subversão e controle da cultura nativa; e a instituição de uma língua comum a todos habitantes da então colônia, em vias de facilitação da gestão da vida no novo território por parte da coroa portuguesa.

Esses interesses já anunciam o uso da língua como instrumento de controle, monitoramento e gestão das subjetividades individuais e coletivas, impondo-lhes sua religião, sua apreciação moral e suas visões de mundo. Mais do que a assimilação das normas linguísticas, previa-se, por meio do ensino de língua, a assimilação de todo o conjunto ideológico-cultural do colonizador por parte dos habitantes da nova nação. Nesse caso, a assimilação do catolicismo como religião oficial, da língua portuguesa como língua oficial e da cultura ocidental (eurocêntrica/portuguesa) como cultura oficial ou dominante. Tal orientação resultou em um modelo de ensino linguístico centrado na assimilação da norma-padrão e da literatura erudita e clássica como modelos de bom uso da língua.

Garantidos os meios de instituição da língua portuguesa como língua oficial e da cultura portuguesa como hegemônica, o momento seguinte da política linguística educacional foi marcado pela instrumentalização do ensino da língua e de seus usos para fins comerciais e econômicos. Nesse intento, a educação linguística atuou como um dos mecanismos de diferenciação social, formando, via educação institucional, sujeitos cultos e instruídos, dotados da cultura considerada válida. Esse caráter pode ser sinalizado a partir da constatação de uma relativa secundarização do ensino da língua portuguesa no currículo oficial das instituições de

formação da classe burguesa, única com acesso à instrução formal, em que o ensino de latim e grego acompanhava o ensino de língua portuguesa.

Com as transformações sociais no decorrer dos séculos, em conformidade com o desenvolvimento econômico nacional, a demanda por mão de obra capacitada e o crescente tensionamento pelo acesso a uma maior gama de direitos sociais levaram a um aumento da pressão pelo estabelecimento de um sistema público de ensino a nível nacional. Nesse contexto, a formação, outrora a cargo das missões religiosas, da filantropia ou da instrução privada, passa a ocupar espaço central no âmbito da gestão pública, centralidade reiterada após a instauração da República, pela necessidade de se instituir um Estado forte, centralizado e coordenado aos esforços pela construção de uma identidade nacional e de um projeto de desenvolvimento econômico do Brasil.

Nesse período, destaca-se, pois, um modelo de instrução pública orientado ao progresso, o que levou à ampliação do direito à educação e intensificou as dinâmicas de conflito de interesses e objetivos na composição do campo educacional. Tais dinâmicas podem ser esclarecidas a partir da consolidação do ensino de língua como uma forma de adequação dos sujeitos às mudanças sociais, políticas e econômicas. A ampliação do acesso à educação formal correspondeu, nesse caso, à necessidade de aprimoramento e ampliação da força de trabalho disponível, conjugando os interesses da burguesia industrial por mais mão de obra e a demanda social por educação.

Dessa dinâmica decorre a nomenclatura de pedagogia tecnicista ou pedagogia da industrialização. As políticas empreendidas, nesse período, configuraram-se como necessárias à formação de mão de obra qualificada e à unificação de esforços em torno de um projeto nacional de desenvolvimento industrial e social. Contrastando com um modelo autoritário de gestão, o ensino de língua, em vez de vislumbrar possibilidades de emancipação e de constituição de identidades autônomas, orientou-se a uma formação puramente tecnicista, que compreende o domínio da norma padrão como fundamental para a inclusão na vida econômica e social, com traços de normatização que tangenciam os usos da língua em vias do disciplinamento.

A tônica do desenvolvimento econômico nacional que coordenou a constituição de um sistema nacional de instrução pública desde a instauração da República foi reiterada pelas gestões autoritárias majoritárias no decorrer do século XX, especialmente durante a ditadura Vargas e a ditadura militar. As pressões pela instauração de um Estado democrático de direito, embora sinalizassem para a consolidação de um sistema educacional capaz de conter as demandas postas pelas classes sociais economicamente desprivilegiadas e de incorporar os

avanços científicos representados pelas contribuições dos campos críticos da educação, da psicologia e da linguística, não foram capazes de reduzir os efeitos das necessidades representadas pelos interesses da classe dominante.

Esse teor conciliatório delineou não só a redemocratização do Brasil, após os últimos anos da década de 1980, como também comportou as tensões e conflitos decorrentes das disputas inerentes à construção de políticas públicas e à gestão de um Estado plural e democrático. No campo educacional, essa configuração possibilitou a consolidação de um sistema nacional de educação diversificado, capaz de atender tanto às demandas populares quanto às necessidades mercadológicas. Em termos de estrutura normativa, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996 e, posteriormente, do Plano Nacional de Educação (PNE), assinalam a singularidade desse momento de profícua articulação de interesses. A criação dos Institutos Federais e a ampliação do acesso ao ensino público de nível superior são alguns dos exemplos de materialização dos resultados positivos dessa conjugação de demandas.

No entanto, a correlação de forças não encontrou respaldo para avanços mais contundentes e significativos no campo das políticas sociais, dentre elas a educação. Pelo contrário, a coexistência desses dois projetos de país atingiu seu ápice ao representar possibilidade de mobilidade social por parte das classes sociais desprivilegiadas, através da educação. Com efeito, a classe burguesa, representante dos interesses da elite econômica, reagiu negativamente aos avanços sociais resultantes desse período. Essa reação, embora não tenha rompido com os valores e princípios democráticos construídos a partir da Constituição de 1988, pode ser caracterizada como golpista e autocrática.

O processo de ruptura do pacto conciliatório, iniciado em 2013, foi consagrado em 2016 com a destituição de Dilma Rousseff da presidência da República, seguida de um intenso movimento de suspensão de normas vigentes, garantidoras de direitos sociais fundamentais. Os grupos envolvidos no processo de *impeachment*, não coincidentemente, são os mesmos identificados como mentores e coordenadores do processo de construção das reformas do Ensino Médio e das reformas previdenciária e trabalhista, o que explicita as motivações e interesses supostamente ocultos.

Visando identificar e dimensionar a atuação desses grupos de interesse envolvidos no processo de instituição da reforma do Ensino Médio, buscamos recuperar a instituição da Lei nº 13.415/17 a partir da perspectiva cíclica das políticas públicas educacionais, como forma de propor um tensionamento das posições tacitamente assumidas pelos reformistas, objetivando o desvelamento das repercussões dessas posições. Na prática, ao passo que a materialização da

Lei do Novo Ensino Médio, na forma de política curricular, dependeria da aprovação de um currículo, a aprovação da Lei significou uma forma de descentralização do processo de instituição de um currículo nacional; em outras palavras, ao aprovar a Lei do Novo Ensino Médio sem instituir uma diretriz ou um currículo, o governo federal jogou no colo dos governos estaduais a responsabilidade pela elaboração de um currículo próprio articulado às demandas apresentadas em nível nacional.

Trata-se uma política curricular pretensamente homogeneizadora que, embora apregoasse uma perspectiva de renovação e adaptabilidade às realidades regionais dos estados, resultou, no caso de Goiás e do DC-GOEM, em uma reprodução da Base Nacional Comum Curricular.

A flexibilidade pretendida pelos reformadores, pensada tanto em termos de adequação às especificidades e necessidades econômicas regionais, quanto em termos de preferências e aptidões dos alunos enquanto indivíduos, cai por terra a partir da constatação de que o currículo estadual não é uma derivação adaptada da Base Nacional, mas sim uma reprodução tão intrincada que nos permite assinalar se tratar de uma cópia quase fidedigna. Assim, a ideia de complementaridade e organização como papéis da União em relação às Unidades da Federação ampara, na verdade, uma política de homogeneização do conhecimento em nível nacional, com a BNCC atuando como normatizadora e niveladora.

A noção de escola decorrente dessa normatização evidencia sua função na reprodução e unificação de valores cruciais à manutenção da racionalidade hegemônica, a saber, a racionalidade neoliberal, organizada em torno de preceitos relacionados à mercantilização, financeirização e industrialização de todos os aspectos da vida cotidiana. Isso significa uma escola que objetiva, em nível nacional, incutir nos alunos não mais um conjunto de conhecimentos e práticas que lhes capacitem à entrada no(s) mercado(s) de trabalho, mas sim uma visão de mundo que fundamente um padrão de comportamento e de pensamentos orientado à capitalização do existir. A escola imaginada pelo novo currículo não é só um campo de reiteração e reprodução de valores e conhecimentos alinhados à ordem econômica hegemônica, mas sim um espaço para a condução do desenvolvimento sociocognitivo, socioemocional e comportamental dos sujeitos a fim de que se tornem, mais do que empregados adequados a funções específicas, sujeitos que se compreendem enquanto sujeitos econômicos, portanto produtores de seu próprio valor no flexível mercado de trocas, construtores do seu próprio percurso em direção à idealização de sucesso, protagonistas do seu desenvolvimento pessoal e da articulação desse desenvolvimento ao desenvolvimento da coletividade.

É nesse aspecto que o ensino de língua – ou das linguagens, de modo geral –, é considerado central para a organização do novo currículo. A atenção dada a essa área está relacionada à concepção de que é possível controlar corpos e, por extensão, controlar subjetividades por meio dos usos que os sujeitos fazem da língua. As competências linguísticas postas pelo DC-GOEM acompanham as demais competências consideradas fundamentais para a formação dos estudantes.

Pressupõe-se que, a partir do domínio de usos da língua considerados adequados, será assegurado aos alunos o acesso e a assimilação dos conteúdos das demais áreas e a consolidação da racionalidade neoliberal. Tornar o sujeito linguisticamente competente significa torná-lo apto a performar em determinados contextos. O currículo compreende a necessidade de formar um sujeito flexível, adaptável e tolerante à pluralidade e ao ineditismo de (novos) contextos: em um mundo cada vez mais globalizado e digitalizado, é fundamental que os sujeitos estejam preparados para novidades no meio tecnológico e no meio profissional e mobilizem recursos linguísticos para lidar com elas.

Presume-se, ainda, que, ao contemplar a diversidade das manifestações linguísticas, através do currículo, é possível fazer da escola um local de reprodução e de reflexão a respeito das práticas corriqueiras da linguagem. No entanto, o DC-GOEM, em conformidade com as demais políticas curriculares que a circunscrevem, desconsidera conflitos de interesse, hierarquias de poder e divergências de concepções – inclusive no campo científico –, com vistas à construção de uma narrativa consensual, que toma a verdade como algo pré-dado. Além disso, ao ignorar a incapacidade de se reproduzir, na escola, as relações sociais de produção e troca linguística, essa acepção dissimula o caráter de regulação e de monitoramento implícitos na introdução dessas práticas no currículo.

Descrever e normatizar práticas linguísticas cotidianas marcam um interesse de supervisionar de modo amplo o que os sujeitos fazem para além da escola e, ao mesmo tempo, definir o que é legítimo ou ilegítimo. O currículo pressupõe uma escola capaz de solucionar problemas sociais que ultrapassam os relativos à educação. Entende-se que, com tratamento da linguagem e da condução adequada das competências e habilidades dos alunos, a escola pode resolver problemas de desigualdade social e econômica, de evasão, de segurança pública e até de índices de mortalidade violenta.

Além disso, por meio dos mecanismos de controle linguístico já mencionados, atribui-se à escola o papel de configuradora de subjetividades e de performances que, no limite, redundariam na criação de sujeitos cuja condução da vida pessoal, profissional, acadêmica e até mesmo intersubjetiva, será guiada a partir de avaliações pragmáticas e valorativas de toda e

qualquer escolha. O neossujeito, supostamente formado pelo novo currículo, configura-se como uma miscelânea dos sujeitos econômicos que o precedem. Ele reflete, planeja e decide sobre todos os aspectos de sua vida com base em cálculos sobre as possibilidades de ganhos efetivos e simbólicos, como sujeito calculista. Ele organiza, coordena e realiza suas práticas articulando conhecimentos e habilidades práticas, como sujeito tecnicista. Ele aceita, conduz e resolve os conflitos e dificuldades com resiliência e indulgência, como sujeito flexível.

A nova escola, nesse sentido, intenciona formar um novo sujeito econômico que, no limite, é resultado dos tipos unitários que o precedem, articulando habilidades distintas, relacionadas a esses outros tipos, a fim de maximizar seus ganhos e lucros, simbólicos e materiais, em todos os aspectos de sua vida. Para tanto, deve se dotar de habilidades e competências que lhe permitam uma compreensão da existência, como um todo, a partir da lógica do auferimento máximo de lucros.

No mundo contemporâneo, a reunião das diferenças é coordenada por um hipotético objetivo comum. Todos podem coexistir desde que produzam e consumam. É assim que se apresenta a reunião das diferentes manifestações linguísticas na abordagem do DC-GOEM. Tomando a linguagem e suas manifestações como produto de subjetividades e, enquanto produto, dotada de valores, o Documento entende as diferenças através da perspectiva da unificação desses produtos e de seus produtores. Não é preciso que todos compartilhem do mesmo código e tenham a mesma linguagem, mas que se façam consumíveis e consumidores em um mercado cujo valor do produto e do produtor se confunde e é composto por variáveis dinâmicas, como a política, a financeira e a social. Não é mais uma questão de qual conhecimento é válido e para quais fins, mas sim uma questão de como capitalizar o máximo possível não só os diversos conhecimentos, mas as diversas subjetividades, manifestações e performances.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação Educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- AGUM, Ricardo; RISCADO, Priscila; MENEZES, Monique. Políticas públicas: conceitos e análise em revisão. **Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 12-45, 2015.
- ALVES, Miriam Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. O ‘Novo’ Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 89-109, 2022.
- ALVES, Miriam Fábila; SANTOS, Catarina de Almeida; BORDIN, Marcelo. Militarização da educação e da escola no âmbito da hipermilitarização do Estado brasileiro. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 23, p. 41-60, 2023.
- ALVES, Miriam Fábila; TOSCHI, Mirza Seabra; FERREIRA, Neusa Sousa Rêgo. A expansão dos colégios militares em Goiás e a diferenciação na rede estadual. **Retratos da Escola**, v. 12, n. 23, p. 271-288, 2018.
- AMARAL, Nelson Cardoso. Com a PEC 241/55 (EC 95) haverá prioridade para cumprir as metas do PNE (2014-2024)? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, 2017.
- AMARAL, Nelson Cardoso. **Uma análise do documento “Um Ajuste Justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”**. Disponível em: <https://ufg.br/n/102510-analise-de-professor-da-ufg-aponta-erros-em-estudo-do-banco-mundial>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.
- ASSIS, Lúcia Maria de. **Avaliação Institucional e Prática Docente na Educação Superior: tensões, mediações e impactos**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, p. 204, 2018.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: como é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- BAGNO, Marcos. **A norma padrão: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAGNO, Marcos. **Dicionário crítico de sociolinguística**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALL, Stephen. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BALL, Stephen; BOWE, Richard; GEWIRTZ, Sharon. Market forces and parental choices. In: TOMLINSON, Sally (org.). **Educational reform and its consequences**. Londres: IPPR, Rivers Oram Press, 1994.

BANCO MUNDIAL. **Atingindo uma Educação de Nível Mundial no Brasil: próximos passos – sumário executivo**. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7289-banco-mundial-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 jun. 2023.

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 26-42, 1984.

BORDUCHI, André Luiz. **A célebre tramitação da Reforma do Ensino Médio de 2017 e a oposição parlamentar (PT, PCdoB, PSOL): resistência, antes, à forma do que ao conteúdo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista. Rio Claro, p. 168, 2021.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. Tradução de Paula Monteiro. **Langue Française**, v. 34, 1977.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. Constituição. Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%3Aon24.htm. Acesso em: 25 jun. 2023.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundario no Municipio da Côrte. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. Decreto n. 7.247 de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primario e secundario no Municipio da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acesso em: 23 jun. 2023.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931b. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 21.441, de 4 de abril de 1932. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html>. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 50.370, de 21 de Março de 1961. Dispõe sobre um programa de educação de base, e adota medidas necessárias à sua execução através de Escolas Radiofônicas nas áreas subdesenvolvidas do Norte, do Nordeste e do Centro-Oeste do País a ser empreendida pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jun. 2023.

BRASIL. Decreto nº 51.470, de 22 de maio de 1962. Institui, no Ministério da Educação e Cultura, como serviço em regime especial de financiamento para o desenvolvimento social e econômico, a Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51470-22-maio-1962-391117-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 21 jun. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Brasília: Presidência da República, 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola

média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 mar. 2023.

BRASIL. Parecer Conselho Federal de Educação Nº 76, de 23 de janeiro de 1975: As Novas Orientações Para Salvar A Lei Nº 5.692/1971. Rio de Janeiro, 1975. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_761975_o_ensino_de_2o_grau_na_lei_5.692-71.pdf. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto-lei%204.244-1942%20reforma%20capanema-ensino%20secund%20E1rio.htm. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, Brasília, 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 de set. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 de set. 2023.

BRASIL. Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) – Lei Nº 9.424/96 de 24 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm. Acesso em: 18 de jun. de 2023.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, 1997b. MEC/SEF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica n° 3/98, de 26 de junho de 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. Lei Federal n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Lei n° 10.219, de 11 de abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências. Brasília: MEC, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110219.htm. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Decreto n° 3.769, de 8 de março de 2001. Estabelece diretrizes para execução de projetos voltados para a área social e cria o Comitê de Gestão e Acompanhamento do Projeto Alvorada. Brasília: MEC, 2001b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3769.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.769%2C%20DE%20e%20Acompanhamento%20do%20Projeto%20Alvorada.&text=2019\)%20\(Vig%C3%A2ncia\)-,Art.,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3769.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.769%2C%20DE%20e%20Acompanhamento%20do%20Projeto%20Alvorada.&text=2019)%20(Vig%C3%A2ncia)-,Art.,na%20data%20de%20sua%20publica%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Decreto 5.154 de 23 de jul. de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os Artigos. 39 a 42 da Lei 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.presidência.gov.br>. Acesso em 10 de set. de 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional n° 53, de 20 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2006/emendaconstitucional-53-19-dezembro-2006-548446-publicacaooriginal-63582-pl.html>. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 8.035, de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: 20 dez. 2010. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=831421&filename=PL%208035/2010. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. Parecer Conselho Nacional de Educação nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Interministerial nº 1.140, de 22 de nov. de 2013. Brasília. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 jun. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5.115, de 08 de março de 2013. Altera os arts. 36, 41 e 42 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&fileame=PL%206840/2013. Acesso em: 08 set. de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 6.840-A, de 16 de dez. 2013. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&fileame=PL%206840/2013. Acesso em: 10 set. de 2023.

BRASIL. 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. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 1.859, de 10 de jun. de 2015. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jun. 2015. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em 02 set. de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Emenda à Constituição nº 15, de 07 de abril de 2015. Brasília, DF, 07 abr. 2015a. Insere parágrafo único no art. 193; inciso IX, no art. 206 e art. 212-A, todos na Constituição Federal, de forma a tornar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb instrumento permanente de financiamento da educação básica pública, incluir o planejamento na ordem social e inserir novo princípio no rol daqueles com base nos quais a educação será ministrada, e revoga o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512>. Acesso em: 01 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.469, de 22 de jun. de 2015. Regulamenta a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998, e a Lei nº 12.853, de 14 de agosto de 2013, para dispor sobre a gestão coletiva de direitos autorais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 jun. 2015b. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br>. Acesso em: 01 set. de 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 867, de 23 de mar. de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 mar. 2015. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668&fichaAmigavel=nao#:~:text=PL%20867%2F2015%20Inteiro%20teor,Projeto%20de%20Lei&text=Inclui%2C%20entre%20as%20diretrizes%20e,%22Programa%20Escola%20sem%20Partido%22.&text=Diretrizes%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%2C%20Programa%20Escola%20Sem,%2C%20%C3%A9tica%2C%20deveres%2C%20professor.> Acesso em 05 set. de 2023.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 10 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF, 10 maio 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Emenda à Constituição nº 95, de 15 dez. 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 15 de dezembro de 2016a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm?ref=correiosabi.a.com.br#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2095%2C%20DE,d%20%C2%A7%203%C2%BA%20do%20art. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a lei n. 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 22 set. 2016b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 10 de set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Parecer Conselho Nacional de Educação nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 05 de abr. de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, 2018b.

BRASIL. Portaria nº 649, de 10 de jul. de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, 2018c.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 101, de 03 de julho de 2019. Acrescenta § 3º ao art. 42 da Constituição Federal para estender aos militares dos Estados, do Distrito Federal e dos Territórios o direito à acumulação de cargos públicos prevista no art. 37, inciso XVI. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc101.htm. Acesso em: 10 de jul. de 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 09 de agosto de 2019. Altera o Decreto nº 8.750, de 9 de maio de 2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, o Decreto nº 9.122, de 9 de agosto de 2017, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério dos Direitos Humanos, o Decreto nº 9.137, de 21 de agosto de 2017, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança da Secretaria de Governo da Presidência da República, o Decreto nº 9.417, de 20 de junho de 2018, que transfere a Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres e o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher para o Ministério dos Direitos Humanos, revoga dispositivos do Decreto nº 8.949, de 29 de dezembro de 2016, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Desenvolvimento Social, e remaneja e transforma cargos em comissão. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/d9465.htm. Acesso em: 08 jun. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Acesso em: 11 set. 2023.

CAMPANHOLE, Adriano; CAMPANHOLE, Hilton. **Constituições do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1983.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARLOS, Nara Lidiana; CAVALCANTE, Ilana; MEDEIROS NETA, Olívia. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Trabalho Necessário**, v. 16, n. 30, p. 83-108, 2018.

CARNEIRO, Eliana. **Educação em Goiás de 1964 a 1978**: a política que não é a do ensino. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, p. 260, 1984.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean et al (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 11-37, 2012.

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal**. 1979. Disponível em: <<https://www.marxists.org/portugues/coutinho/1979/mes/democracia.htm>>. Acesso em 18 jul. 2024.

CRUZ, Tânia Parolin da; FLACH, Simone de Fátima. “Escola sem Partido”: os (des)caminhos do movimento e dos projetos de Lei. **Revista da FAEEBA**, v. 29, n. 58, p. 17-31, 2020.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 373-384, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, 2018.

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

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 677-705, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, v. 40, e0224639, 2019.

DRUCK, Graça; DUTRA, Renata; SILVA, Selma. A contrarreforma neoliberal e a terceirização: a precarização como regra. **Caderno CRH**, v. 32, n. 86, p. 289-305, 2019.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo; RODRIGUES, Doriedson (orgs.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. Por uma pedagogia da variação linguística. *In*: FARACO, Carlos Alberto et al. **A relevância social da linguística**: linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. Alguma esperança para o mundo de língua portuguesa? *In: _____*. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARENZENA, Nalú. Custo aluno-qualidade: resenha de uma trajetória. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 26, p. 347-359, 2019.

FERREIRA, Eliza; SILVA, Monica. Centralidade do Ensino Médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 287-292, 2017.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. **HOLOS**, v. 6, p. 71-91, 2016.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018.

FRANCO, Maria Amélia. A metodologia de pesquisa educacional como construtora da práxis investigativa. **Nuances: estudos sobre educação**, v. 9, n. 9/10, p. 189-208, 2003.

FRAGOSO, Laudemir Guedes. Sobrevivendo no Inferno: análise da obra, resumo, seleção de fragmentos e questionário. *In: CUNHA, Maria de Lourdes et al.* **Os livros da Unicamp**. São Paulo: Ver Curiosidades, 2022.

FRIGOTTO, Gaudencio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.)*. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRIGOTTO, Gaudencio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (org.)*. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudencio. Escola sem Partido: imposição da mordaza aos educadores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016.

FRIGOTTO, Gaudencio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradição**. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio**. Goiânia: Seduc, 2021a. Disponível em: <https://sítio.educacao.go.gov.br/files/documentos/PEDAGOGICO/Bimestralizacao%20Formacao%20Geral%20Basica%20DC%20GOEM.pdf>. Acesso em: 10 de set. de 2023.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Documento Curricular para Goiás – Formação Geral Básica - Etapa Ensino Médio Bimestralização**. Goiânia: Seduc, 2021b.

GOIÁS Secretaria de Educação. **Documento Curricular para Goiás** – Etapa Ensino Médio – Itinerários Formativos. Bimestralização. Goiânia: Seduc, 2021c.

GOIÁS. Parecer COCP-CEE nº 32/2021. Goiânia: CEE, 2021d.

GOIÁS. Resolução Conselho Estadual de Educação nº 7, de 8 de outubro de 2021. Estabelece normas para oferta do Ensino Médio no âmbito do Sistema Educativo do Estado de Goiás com vistas à implementação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e aprova o Documento Curricular para Goiás – Etapa Ensino Médio. Goiás: CEE, 2021e. Disponível em: <https://goias.gov.br/cee/wp-content/uploads/sites/20/2023/10/2021-07-cp-resolucao.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

GERALDI, João Wanderley. O ensino de língua portuguesa – e a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosário. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. *In*: FARACO, Carlos Alberto et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato Miguel. O “letramento linguístico” de Maya Honda e o contexto brasileiro: um breve percurso histórico. **Revista Linguística**, v. 13, n. 1, p. 66-85, 2017.

KUENZER, Acácia. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

KUENZER, Acácia. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 70, 2000.

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

KUENZER, Acácia. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 57-66, 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Editora Planta, 2004.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Editora Loyola, 2012.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta. A reforma do Ensino Médio no governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230058, 2018.

LUCHESE, Terciane. Modos de fazer história da educação: pensando a operação historiográfica em temas regionais. **História da Educação**, v. 18, n. 43, p. 145-161, 2014.

MACIEL, David. Mudanças políticas e institucionais na crise da Nova República: rumo a uma nova institucionalidade política. **Projeto História**, v. 68, p. 218-248, 2020.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson. As relações entre Currículo, Pedagogia e Avaliação no Contexto das Avaliações de Sistemas Educacionais. In: BAUER, A.; GATTI, B. A. (Org.). Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil - implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores. Florianópolis: **Insular**, 2013, p. 179-191.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2002.

MARQUES, Danielle Araújo Ferreira. **Currículo do Ensino Médio, governamentalidade e subjetivação neoliberal**: o caso do Oeste-Oeste. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 278, 2023.

MARTINS, Angela Maria. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: avaliação de documento. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 67-87, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINUZZI, Evelize; COUTINHO, Renato. Produção de conhecimento sobre Ensino Médio Integrado à educação profissional: um panorama cienciométrico. **Educação em Revista**, v. 36, e228443, p. 1-30, 2020.

MINUZZI, Evelize; MACHADO, Lucília; COUTINHO, Renato. A relação entre o ensino técnico e o propedêutico nas reformas e contrarreformas da educação brasileira. **Contexto & Educação**, v. 37, n. 119, e13135, 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Como e por que teorizar o português: recurso comunicativo em sociedades porosas e em tempos híbridos de globalização cultural. In: _____ (org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; ASSIS, Lúcia Maria de; LIMA, Daniela. Educação pública em risco em um cenário político de instabilidade e retrocessos. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 507-520, 2017.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. A ‘virada político-linguística’ e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: FARACO, Carlos Alberto et al. **A relevância social da linguística**:

linguagem, teoria e ensino. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas linguística: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016.

PACHECO, José Augusto. Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 18, n. 33, p. 11-33, 2000.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

PEREIRA, Luiz. **Anotações sobre o capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1977.

PINTO, José Marcelino; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge. O financiamento do Ensino Médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 639-665, 2011.

PIRES, Murilo José de Souza; RAMOS, Pedro. O termo modernização conservadora: sua origem e utilização no Brasil. **Revista Econômica do Nordeste**, v. 40, n. 3, p. 411-424, 2009.

POCHMANN, Marcio. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no padrão das políticas públicas do ciclo político na Nova República. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 309-330, 2017.

PRATT, Mary Louise. Utopias linguísticas. Tradução de André Nascimento e Joana Plaza Pinto. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 52, n. 2, p. 437-459, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 1, n. 1, p. 23-49, 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção, revestida de consenso no “estado de exceção”. **Nova Paideia**, v. 1, n. 1, p. 2-11, 2019.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do Ensino Médio. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 71-88, 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 1986.

RUIZ, Richard. Orientations in language planning. **NABE Journal**, v. 8, n. 2, p. 15-34, 1984.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução pública do Estado. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa, 1892. Disponível em:

<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html> Acesso em: 10 ago. 2023.

SANTANA, Manoela Oliveira de Souza. Políticas linguísticas educacionais: o (não) lugar das tecnologias digitais no ensino/aprendizagem de línguas no ensino médio nas Diretrizes Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular. **LínguaTec**, v. 5, n. 2, p. 133-148, 2020.

SANTOS, João Vitor. **PMs, milícias e governo Bolsonaro: uma relação de apoio, favores, vantagens, privilégios e carteiradas. Entrevista especial com Jacqueline Muniz**. 2021. Disponível em: <<https://ihu.unisinos.br/609020-pms-milicias-e-governo-bolsonaro-uma-relacao-de-apoio-favores-vantagens-privilegios-e-carteiradas-entrevista-especial-com-jacqueline-muniz>>. Acesso em: 10 jul. 2024.

SANTOS, Daniela; ASSIS, João Paulo; TIZZIOTTI, Catarine. Reinventando o Ensino Médio: um estudo sobre a efetividade do Programa para Redução do Abandono e Evasão no Ensino Médio em Minas Gerais. **Perspectivas em Políticas Públicas**, v. 10, n. 1, p. 165-201, 2017.

SANTOS, Alexandra Gomes dos. O espanhol e ensino: crenças de estudantes e professores sobre a história e diversidade da língua no contexto brasileiro. **Polyphonia**, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 31-41, 2019.

SÃO PAULO. (Estado). Lei n. 88, de 8 de setembro de 1892. Reforma a instrução publica do Estado. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa, 1892. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1892/lei-88-08.09.1892.html>. Acesso em: 15 jun. 2023.

SÃO PAULO. Decreto-lei n° 144-B. Aprova o Regulamento da Instrução Pública. São Paulo, SP: Assembleia Legislativa, 1892a. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1892/decreto-144B-30.12.1892.html>. Acesso em: 21 jun. 2023.

SAVEDRA, Mônica; LAGARES, Xoán. Política e planificação linguística: conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. **Gragoatá**, n. 32, p. 11-27, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Percorrendo caminhos na educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 273-290, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Campinas: Unicamp, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**. Campinas: Autores Associados, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves. Reforma educacional no sistema estadual de ensino: do enfraquecimento dos princípios democráticos às contradições na gestão dos processos educativos na escola pública em Goiás. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 3, p. 1181-1191, 2021.

SILVEIRA, Adriana Dragone; SCHNEIDER, Gabriela; ALVES, Thiago. Simulador de custo-aluno qualidade (SimCAQ): trajetória e potencialidades. *In*: SOUZA, Marcelo; ALVES, Fabiana; MORAES, Gustavo (orgs.). **Custo aluno qualidade (CAQ)**: contribuições conceituais e metodológicas. Brasília: INEP/MEC, 2021.

SOARES, Efraim Lopes et al. A atuação dos grupos de interesse no âmbito do legislativo: a quem interessou a reforma do ensino médio? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 38, n. 1, e111740, 2022.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1963.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

SOUZA, Fábio Araújo de; FLORES, Maria Marta Lopes. Uma análise sobre a implementação das Organizações Sociais nas escolas de Goiás: os recursos públicos em questão. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 11, n. 1, p. 217-229, 2017.

STROOBANTS, Marcelle. **Sociologie du travail**. Malakoff: Armand Colin, 2010.

TELES, Natalício de Souza; MOTA, Luzia Matos. LDB e EPT: o percurso da lei e seus desdobramentos para a educação profissional. **Sítio Novo**, Palmas, v. 4, n. 1, p. 7-19, 2020.

TREVISOL, Joviles Vitório; MAZZIONI, Lizeu. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, v. especial, p. 13-45, 2018.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 3 jun. 2023.

UNESCO. Protótipos curriculares de ensino médio e ensino médio integrado: resumo executivo. Série Debates ED, nº 1. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001424/142463por.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2023.

UNICEF. Situação Mundial da Infância 2011 – Adolescência: Uma fase de oportunidades.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.