



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

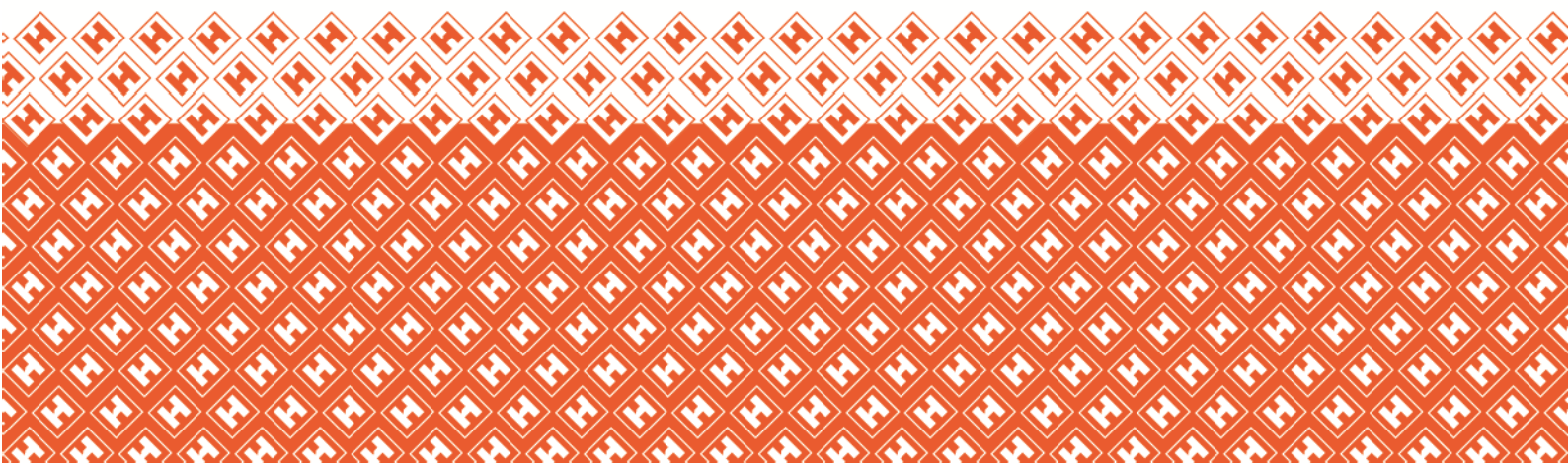
---

**MARCIO SCHIAVINATO DE CASTRO**

**Novo Ensino Médio  
e o Ensino do Componente Curricular de História  
para o Estado de Goiás  
(1988-2017)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

**Novembro / 2024**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA  
PROFHISTÓRIA**

**MÁRCIO SCHIAVINATO DE CASTRO**

**NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR  
DE HISTÓRIA PARA O ESTADO DE GOIÁS (1988-2017)**

**GOIÂNIA  
2024**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
FACULDADE DE HISTÓRIA

## 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.

Exemplo: Estado de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

#### 2. Nome completo do autor

Márcio Schiavinato de Castro

#### 3. Título do trabalho

NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR DE HISTÓRIA PARA O ESTADO DE GOIÁS (1988-2017)

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

Concorda com a liberação total do documento  SIM     NÃO<sup>1</sup>

[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.



Documento assinado eletronicamente por **Heloisa Selma Fernandes Capel, Professora do Magistério Superior**, em 09/12/2024, às 20:07, 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 **Marcio Schiavinato De Castro, Usuário Externo**, em 10/12/2024, às 14:05, 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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **5028348** e o código CRC **12539183**.

---

**MÁRCIO SCHIAVINATO DE CASTRO**

**NOVO ENSINO MÉDIO E O ENSINO DO COMPONENTE CURRICULAR  
DE HISTÓRIA PARA O ESTADO DE GOIÁS (1988-2017)**

Dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, da Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Ensino de História

Área de Concentração: Ensino de História

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Heloísa Selma Fernandes Capel

**GOIÂNIA  
2024**

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

Castro, Marcio Schiavinato de  
Novo Ensino Médio e o Ensino do Componente Curricular de História para o Estado de Goiás (1988-2017) [manuscrito] / Marcio Schiavinato de Castro. - 2024.  
CXCXV, 195 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Heloísa Selma Fernandes Capel.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de História, Goiânia, 2024.  
Bibliografia. Anexos. Apêndice.  
Inclui tabelas, lista de tabelas.

1. Novo Ensino Médio. 2. Ensino de História. 3. Ensino de História em Goiás. I. Capel, Heloísa Selma Fernandes, orient. II. Título.

CDU 37(09)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº 038/2024 da sessão de Defesa de Dissertação de **Márcio Schiavinato de Castro**, que confere o título de **Mestre(a) em Ensino de História**, na área de concentração em Ensino de História.

Ao/s **vinte e oito dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e quatro**, a partir das **14h00**, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de Defesa de Dissertação intitulada “**Novo Ensino Médio e o Ensino do Componente Curricular de História para o Estado de Goiás (1988-2017)**”. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Heloísa Selma Fernandes Capel (ProfHistória-UFG)** – Presidente, com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Mônica Martins da Silva / UFSC - Externo ao Programa; Cristiano Nicolini (ProfHistória-UFG) - Interno ao Programa**. E, como *Membros Suplentes*: **Sônia Maria de Magalhães (ProfHistória-UFG) - Interno ao Programa; Antônia da Silva Mota / UFMS - Externo ao Programa**. Durante a arguição os membros 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(a) o(a) candidato(a) aprovado(a) pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Heloísa Selma Fernandes Capel (ProfHistória-UFG)**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e oito dias do mês de novembro do ano de dois mil e vinte e quatro**

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 03/12/2024, às 20:10, 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 **Breno Mendes, Coordenador de Pós-Graduação**, em 03/12/2024, às 20:37, 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 **Heloisa Selma Fernandes Capel, Professora do Magistério Superior**, em 04/12/2024, às 06:52, 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](https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **4984567** e o código CRC **EF1E0586**.

---

**Referência:** Processo nº 23070.056808/2024-07

SEI nº 4984567

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer ao programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória) por oportunizar um processo formativo de ampla qualidade ofertado através da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Aos docentes que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu processo formativo através de aulas enriquecedoras, textos e discussões de extrema importância que me ajudaram a compreender a importância do saber histórico e o seu lugar na sala de aula.

À minha orientadora, Heloísa Selma Fernandes Capel, que ao longo dessa exaustiva e complexa jornada me auxiliou sempre que solicitada em diversas reuniões de orientação e me levantou quando pensei em desistir.

À minha mãe, Ana Cristina de Castro por sempre me apoiar e acreditar na minha capacidade de superação nos momentos de adversidade e dificuldade.

À professora Mônica Martins da Silva e ao professor Cristiano Nicolini pelas contribuições efetivadas durante a banca de qualificação.

Ao meu pai, Valdemar Schiavinato, que apesar da simplicidade e humildade me mostrou ainda em vida que nunca devemos renunciar a determinados valores.

## RESUMO

Essa pesquisa, fundamentada em estudos documentais e bibliográficos, pretende compreender as implicações da Lei 13.415/2017, que instituiu o Novo Ensino Médio e determinou uma nova matriz curricular nacional, conhecida como Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A expectativa através desta investigação, é tentar compreender como se deu o processo de ressignificação do ensino médio, analisando as discussões que envolveram a construção da BNCC, bem como os interesses político-empresariais imbricados na consubstanciação do Novo Ensino Médio e na construção do Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (DC-GOEM). Entende-se que a retomada dos conceitos de competências e habilidades, assim como o discurso de flexibilização da educação promovem o esvaziamento dos conteúdos em detrimento de uma lógica tecnicista-empresarial que impõe um modelo de ensino precarizado. A parte propositiva desta dissertação envolve a criação de um Caderno Orientador, idealizado para professores da educação básica, que contenha o histórico, os fundamentos e os principais debates em torno da implantação do Novo Ensino Médio e seus impactos sobre o componente curricular de história no Estado de Goiás.

**Palavras-chave: Novo Ensino Médio, Ensino de História, Ensino de História em Goiás**

## **ABSTRACT**

This research, based on documentary and bibliographic studies, aims to understand the implications of Law 13.415/2017, which established the New High School and determined a new national curriculum framework, known as the Common National Curricular Base (BNCC). The expectation through this investigation is to try to understand how the process of re-signification of high school took place, analyzing the discussions that involved the construction of the BNCC, as well as the political and business interests embedded in the consolidation of the New High School and in the development of the Goiás High School Curriculum Document (DC-GOEM). It is understood that the resurgence of the concepts of competencies and skills, along with the discourse of education flexibility, promotes the dilution of content in favor of a technocratic-business logic that imposes a precarious teaching model. The propositional part of this dissertation involves the creation of a Guiding Notebook, designed for basic education teachers, containing the history, foundations, and key debates surrounding the implementation of the New High School and its impacts on the history curriculum component in the State of Goiás.

**Keywords:** New High School, History Teaching, History of Teaching (Goiás)

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANPUH - Associação Nacional de História  
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento  
BNCC - Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio  
CAPES - Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CASEL - Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning  
CEB - Câmara de Educação Básica  
CEE-GO - Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás  
CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica  
CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e Caribe  
CEPI - Centros de Ensino em Tempo Integral  
CFE - Conselho Federal de Educação  
CHSA - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas  
CNE - Conselho Nacional de Educação  
CNI - Confederação Nacional da Indústria  
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação  
Consed - Conselho Nacional dos Secretários de Educação  
DC-GOEM - Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio  
DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais  
DEM - Democratas  
DeSeCo - Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations  
DIP - Departamento de Imprensa e Propaganda  
EaD - Ensino à Distância  
E - Empreendedorismo  
EFGs - Escolas do Futuro de Goiás  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
EPEM - Equipe de Planejamento do Ensino Médio  
EPT - Educação Profissional e Tecnológica  
FGB - Formação Geral Básica  
FHC - Fernando Henrique Cardoso  
FICs - Formação Inicial e Continuada  
FIES - Fundo de Financiamento do Estudante ao Ensino Superior  
FNEM - Fundo Nacional do Ensino Médio  
FENEM - Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino  
FORUM - Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito  
FTP - Formação Profissional e Tecnológica  
FTP - Formação Técnica e Profissional  
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério  
GERM - Global Education Reform Movement  
GT - Grupo de Trabalho  
GTRU - Grupo de Trabalho da Reforma Universitária  
I.C - Investigação Científica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IF - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia  
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Inep - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos  
JA Goiás - Junior Achievement  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC - Ministério da Educação e Cultura  
M.I.S - Mediação e Intervenção Sociocultural  
MP - Medida Provisória  
MPB - Movimento pela Base  
NEM - Novo Ensino Médio  
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ONGs - Organização Não Governamental  
PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
P.C - Processos Criativos  
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação  
PIB - Produto Interno Bruto  
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes  
PL - Projeto de Lei  
PMDB - Movimento Democrático Brasileiro  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNE - Plano Nacional de Educação  
PNLD - Programa Nacional do Livro Didático  
PR - Partido Republicano  
PRB - Republicanos  
PREMEM - Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio  
ProBNCC - Programa de Apoio à Implementação da BNCC  
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador  
ProUNI - Programa Universidade para Todos  
PSDB - Partido da Social-Democracia Brasileira  
PT - Partido dos Trabalhadores  
PV - Projeto de Vida  
REANP - Regime Especial de Aulas Não Presenciais  
SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SAEGO - Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás  
SEDUC-GO - Secretaria de Estado da Educação de Goiás  
SEST/SENAT - Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte  
SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SEL - Social Emotional Learning  
SISU - Sistema de Seleção Unificada  
TCTs - Temas Contemporâneos Transversais  
TI - Tecnologia da Informação  
TPE - Movimento Todos pela Educação  
UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas  
UDN - União Democrática Nacional  
UFPR - Universidade Federal do Paraná  
UFG - Universidade Federal de Goiás  
UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação  
USAID - United States Agency for International Development  
USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

<b>Quadro 1:</b> Matriz Curricular Ensino Médio – DC-GOEM – FGB.....	111
<b>Quadro 2:</b> Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.....	121
<b>Quadro 3:</b> Sentidos e significados das nomenclaturas técnicas no DC-GOEM.....	122
<b>Quadro 4:</b> Organização dos conteúdos, competências e habilidades no DC-GOEM.....	124
<b>Quadro 5:</b> Matriz Curricular do Ensino Médio de CHSA no DC-GOEM.....	126
<b>Quadro 6:</b> Competências específicas e os objetos de aprendizagens no DC-GOEM.....	128
<b>Quadro 7:</b> Eletivas de Núcleo Livre e Dirigido para a FTP de Informática.....	138
<b>Quadro 8:</b> FTP e os seus objetivos.....	138
<b>Quadro 9:</b> Especificidades dos Eixos Estruturantes.....	140
<b>Quadro 10:</b> Organização dos eixos estruturantes e a FTP de Informática.....	141
<b>Quadro 11:</b> Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Informática.....	143
<b>Quadro 12:</b> Habilidades ou os objetivos de aprendizagem do componente de PV.....	147
<b>Quadro 13:</b> Objetivos de aprendizagem e as competências do PV.....	148
<b>Quadro 14:</b> Matriz curricular com as eletivas de núcleo dirigido e núcleo livre.....	150
<b>Quadro 15:</b> Itinerários Formativos.....	151
<b>Quadro 16:</b> Exemplo da matriz curricular da trilha Ser Jovem.....	152
<b>Quadro 17:</b> Exemplo da matriz curricular da trilha Toda Forma de Poder.....	153

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1. O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL.....</b>	<b>13</b>
1.1. O Ensino Secundário no Período Colonial – 1530-1822.....	13
1.2 O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário durante o Período Imperial.....	18
1.3. O Ensino Secundário Durante a Primeira República.....	24
1.5. O ensino secundário durante a Era Vargas.....	34
1.6. O ensino secundário durante a Quarta República.....	45
1.6.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.....	49
1.7 O Ensino Secundário Durante a Ditadura Civil-Militar.....	53
1.8 A Nova República, Redemocratização e os rumos da educação pós Regime Militar	62
<b>2. DO PRELÚDIO DA REFORMA AO NOVO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>68</b>
2.1 O Novo Ensino Médio.....	78
2.2 Das primeiras versões ao documento final da BNCC.....	86
2.3 A versão final da BNCC para o Ensino Médio.....	93
2.4 O discurso das competências e habilidades na BNCC.....	96
<b>3. O NOVO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS.....</b>	<b>100</b>
3.1 Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio.....	100
3.2 O Novo Ensino Médio no DC-GOEM.....	108
3.3 A área de CHSA no DC-GOEM.....	118
3.4 Formação Técnica e Profissional no DC-GOEM.....	133
3.5 Projeto de Vida, Eletivas e as Trilhas de Aprofundamento no DC-GOEM.....	143
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>158</b>
<b>5. PARTE PROPOSITIVA .....</b>	<b>164</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>165</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>178</b>

## INTRODUÇÃO

Na atual conjuntura, marcada pela ascensão de um conservadorismo com contornos reacionários, o ensino do componente curricular de História na educação básica tem sofrido duros ataques e represálias que afetam de maneira direta o livre exercício da docência, colocando em dúvida a legitimidade dos saberes historiográficos, assim como os avanços e conquistas obtidos recentemente com a inclusão no currículo escolar dos estudos de história e cultura indígena, africana e afro-brasileira.

No entanto, nenhum dos ataques dirigidos contra o ensino de História na educação básica foi mais perverso e cruel do que a recente reforma promovida no Ensino Médio por meio da Lei 13.415/2017 que diluiu as disciplinas tradicionalmente presentes na educação de nível médio em nome de uma pretensa integração curricular. Esse cenário descortinou uma ampla participação de movimentos e organizações empresariais que atuaram de maneira ativa e bastante efetiva na construção do projeto arquitetônico do Novo Ensino Médio (NEM), assim como de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em consonância com a reforma da educação de nível médio.

O Estado de Goiás ao referendar o Novo Ensino Médio e a BNCC, elaborou por sua vez o Documento Curricular para Goiás (DC-GOEM), construído a poucas mãos durante a emergência de uma pandemia que além de determinar o isolamento social e a interrupção das aulas presenciais, se tornou o “momento perfeito” para realização das “discussões” sobre a segunda e terceira versão do DC-GOEM.

Na qualidade de docente da educação de nível médio na rede pública do Estado de Goiás, pude acompanhar todo o processo de implementação do NEM e as discussões em torno da elaboração do DC-GOEM. Expectativas compartilhadas com colegas de profissão, que em sua maioria apresentavam profundo receio e até certo ponto, desespero com o amargor das mudanças curriculares que se apresentavam. O gosto amargo provocado ao ver anos de graduação no ensino superior sendo pulverizados por um currículo que desconsidera os saberes disciplinares e enquadra a educação a partir de um modelo gerencial que reduz direitos sociais à racionalidade do universo econômico.

Essa pesquisa é um reflexo da indignação silenciada de colegas que se encontram na docência irresolutos e desamparados, mas que aos cantos e em sala de aula nos ajudam a lembrar que a escola é um espaço de resistência e de insistência na educação como uma forma de libertação.

Apesar do tom que esboça um certo otimismo na resistência, a sensação que impera é a do “homem simples esmagado” (Freire, 1967, p. 46), dada a subjetivação da vida, a partir do modelo hegemônico que determina uma existência cada vez mais individualizada e que tende a nos converter a espectadores. Por isso, encontrei no ato de escrever sobre os impactos das recentes políticas educacionais para a educação básica, uma forma de fazer-me ouvir e de lembrar que uma permanente “atitude crítica” é a única forma de realizarmos nossa vocação.

Assim, esta pesquisa em um primeiro momento busca historicizar o ensino médio desde a sua constituição oficial através do Colégio Pedro II, ainda durante o período imperial, quando foi se consolidando sua imagem propedêutica e elitista. Ao longo do século XX, a história nos mostra que a despeito das diversas reformas e políticas educacionais propostas, o ensino secundário persistiu como uma etapa que carecia de definição e identidade. As diversas adaptações e modificações que sofreu esteve sempre imbricada nas próprias condições inerentes ao desenvolvimento econômico do país e as suas contradições.

A segunda parte, nos dirige para os dois últimos momentos deste trabalho, onde buscou-se realizar um estudo documental e bibliográfico levantando todo o contexto da Reforma do Ensino Médio, bem como um estudo das discussões entre as diferentes versões da BNCC, até a sua homologação em 2018. Esse estudo fez-se importante, para entendermos os rumos que se pretendia levar a educação de nível médio com a introdução das áreas do conhecimento assentadas em estudos interdisciplinares e transversais baseados no desenvolvimento de competências e habilidades. Neste momento, foi inevitável estabelecer uma conexão entre os reformadores empresariais da educação que passaram operar através de organizações e entidades empresariais atuando de maneira bastante ativa na construção e consolidação da BNCC.

Quando por fim avançamos para o Documento curricular para o Estado de Goiás, realizamos uma minuciosa leitura objetivando compreender as bases teóricas e os conceitos levantados pelo DC-GOEM para a educação de nível médio. Nesse contexto, discutimos o processo de construção e homologação do documento e a influência que institutos e organizações privadas exerceram durante esta etapa. Nesta medida, iniciamos a abordagem do capítulo referente a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, onde se encontra integrado o componente curricular de História, que dada as circunstâncias determinadas pelas diretrizes do NEM passou a ocupar um lugar secundário na grade de estudos, assim como perdeu considerável espaço para a introdução das disciplinas do núcleo flexível.

## **1. O ENSINO SECUNDÁRIO NO BRASIL**

### **1.1. O Ensino Secundário no Período Colonial – 1530-1822**

A História do ensino secundário no Brasil só pode ser compreendida se se estabelecer como ponto de partida o próprio processo de colonização do território brasileiro. Em fins do século XVI e início do século XVII, a dinâmica econômica e social da Europa Ocidental era pautada pelo avanço do capitalismo comercial e a expansão ultramarina europeia era ditada pela necessidade de acúmulo de metais preciosos e o estabelecimento de colônias para fins de exploração econômica. Assim, diante desta conjuntura, o território brasileiro começava a ser visado pelas potências marítimas europeias.

Com o surgimento de importantes núcleos urbanos e a intensa produção econômica, que girava em torno do açúcar, instituiu-se a necessidade de letrar em um primeiro momento os filhos da elite colonial. É assim que os primeiros colégios, a cargo dos jesuítas, começam a se estabelecer no Brasil. A ação da Ordem Jesuíta estava articulada, portanto, com os interesses da Igreja Católica, e apoiados pela Coroa Portuguesa e pela administração colonial, voltou-se tanto para os filhos da elite quanto para a catequização dos povos indígenas. Dessa maneira, a Ordem Jesuíta passou a atuar não só na educação da elite colonial, mas também desempenhou papel fundamental no empreendimento colonizador, já que o letramento dos povos indígenas pressupunha um amplo processo de transmissão de hábitos, costumes e normas civilizatórias que através da educação e catequização difundiu os valores colonizadores. Para consubstanciação de tal empreendimento, os jesuítas lançaram mão, segundo Saviani (2011, p. 39), de uma pedagogia brasílica, “isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses.”

Essas duas frentes são fundamentais para se entender o projeto educativo dos jesuítas na colônia. Naquilo que diz respeito aos povos indígenas, quando se fala na educação articulada a partir da sua catequização, obviamente estamos falando de modo vertical e unilateral, desconsiderando-se os próprios mecanismos de ensino-aprendizagem já praticados pelos povos originários. Demerval Saviani (2011, p. 37), a partir do profundo estudo realizado por Florestan Fernandes sobre os Tupinambás, aponta que

(...) não havia instituições específicas organizadas tendo em vista atingir os fins da educação. Por isso a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral.

Nessa medida, a educação articulada e praticada pelos povos indígenas estava em constante diálogo com as necessidades e particularidades que permeavam a sua própria existência. Portanto, mesmo que não existissem instituições escolares ou ideias pedagógicas jesuíticas, a educação e a transmissão de conhecimentos elementares, obviamente, era (e é) praticada entre os mais diversos povos originários.

Diante dessa perspectiva, é importante que se considere que o modelo educacional propagado e propalado pela Companhia de Jesus concorria diretamente com os próprios mecanismos educacionais autóctones dos povos indígenas. No entanto, o projeto colonial colocado em prática no território brasileiro encontrava-se amparado no poderoso suporte da Igreja Católica, que via na conversão dos indígenas um mecanismo de compensação para o recente avanço do protestantismo na Europa.

O trabalho dos jesuítas, no seu afã de conversão, na terra recém-descoberta, levou-os a lançarem-se fora de si, mergulhando no universo da oralidade primária, sempre com o intuito de difundir suas convicções religiosas e, junto com elas, as novas tecnologias intelectuais das quais eram portadores. Sofreram resistência dos autóctones. Persistiram. Leram de um modo etnocêntrico suas formas culturais. Impuseram-se! Venceu a cultura letrada, com toda violência da qual estavam impregnadas as instituições e formas culturais que a difundiram e que incluíram novas definições de tempo, espaço e crença (Nunes, 2000, p. 38).

Nesse cenário, os missionários jesuítas contaram também com o auxílio da Coroa Portuguesa, que passou a disponibilizar, a partir de 1564, a redízima (coleta sobre as dízimas recolhidas sobre o açúcar), que consistia em destinar dez por cento de todo valor arrecadado dos impostos na colônia à manutenção dos colégios fundados pelos jesuítas. Todavia, quando se trata da outra ponta, fora do contexto dos povos indígenas, deve-se levar em consideração que o ensino nos colégios era especificamente reservado para os filhos da elite colonial e a formação dos próprios quadros da Ordem. Nesse sentido, institui-se um mecanismo de ensino bivalente: aos filhos da elite colonial o ensino de Humanidades; e, aos indígenas, o ensino era estruturado preponderantemente para conversão e catequização.

Já em meados do século XVIII, de acordo com Dermeval Saviani (2011, p. 57) os colégios da Ordem multiplicaram-se rapidamente, chegando ao número de 728 estabelecimentos de ensino, e a partir dos favores e do apoio da Coroa portuguesa: deste modo, a ordem religiosa acumulava uma série de empreendimentos, tais como “seminários e igrejas, casas de aluguel, terras de cultivo, fazendas, engenhos, currais e, como agentes produtores em todas essas propriedades, considerável número de escravos.”

Assim, na medida em que a Companhia de Jesus crescia e se expandia dentro da Colônia, suas funções originárias foram se alterando. Nesta conjuntura, é instituído a *ratio studiorum* como plano ou projeto educacional da Ordem. Segundo Maria Luisa Santos Ribeiro (1992, p. 25), as orientações contidas na *ratio* acabaram por estabelecer uma dualidade no projeto de ensino instituído pelos jesuítas para a educação na Colônia, já que concentra sua programação nos elementos da cultura europeia, excluindo, desta forma, os indígenas. Dessa maneira, a atuação pedagógica dos jesuítas estava calcada na posição social dos indivíduos, tal como aponta Casimiro (2007, p. 87):

(...) os brancos, portugueses, filhos da elite, eram alvo de uma educação formal, longa e diversificada, preparatória para o poder e/ ou para a vida eclesiástica. Outros portugueses, pertencentes aos segmentos restritos das classes populares, tinham acesso apenas aos rudimentos escolares: isto é, ler, escrever e contar; para os índios e mestiços, a educação era ministrada nas missões, nos engenhos e nas igrejas. A estes ensinava-se, precariamente, o catecismo preparatório para o batismo, para a vida cristã, além de ofícios e tarefas servis que, naquele tempo, por serem consideradas desonrosas, não podiam ser executadas pelos brancos.

Portanto, o período que se estende de 1599 a 1759 é amplamente marcado pela ação pedagógica dos jesuítas, que, por sua vez, estava pautada na instituição de um modelo educacional postulado pela desigualdade e pela manutenção das estruturas de poder. Aos filhos da elite colonial, oferecia-se uma ampla educação para a formação dos quadros administrativos/burocráticos da colônia, além da manutenção do status dessa classe dirigente. Já para os indígenas e mestiços, a educação deveria servir apenas como porta de entrada do indivíduo para a comunidade cristã e para o desenvolvimento de algum ofício.

Com a ascensão de Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal ao quadro de Secretário de Estado durante o reinado de D. José I (1750-1777), as ideias e o pensamento iluminista ganharam um importante defensor. Vale destacar que o ambiente da época era permeado por intensas discussões e embates entre as novas ideias filosóficas e a tradição escolástica defendida pelos jesuítas: como destaca Saviani (2007, p. 119), “entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência”. Nesse contexto, Pombal, em conexão com as mudanças que a Europa estava passando ao longo do século XVIII e sob a influência do despotismo esclarecido dos reinados de Frederico II da Prússia (1740-1786) e Maria Tereza da Áustria (1740-1780), adota uma série de medidas que pretendiam dar um caráter moderno e centralizador ao Estado português. Esse cenário político acabou por determinar a expulsão da Ordem dos Jesuítas do Brasil em 1759, já que a Companhia possuía um quase monopólio da educação superior na metrópole e era o pilar essencial de todo sistema educacional erigido na principal colônia de Portugal. Dessa

maneira, visando o fortalecimento do poder real e a imposição de valores e métodos seculares, as reformas pombalinas modificaram a estrutura e o currículo dos “estudos menores”, como eram denominados os ensinos primário e secundário na época. Desta feita, pode-se afirmar que é diante dessa conjuntura que surge o ensino público de Estado no Brasil, já que é através deste projeto que

O Estado tomava para si a tarefa de selecionar, nomear e fiscalizar professores. O Estado controlaria as matérias a serem ensinadas. Mas não havia intuito de, por meio da educação, alterar a base político-social desse mesmo Estado. (...) A veia regalista conduzia um processo de secularização das instituições e dos costumes. Tal percurso traduziu-se como a Modernidade possível para o mundo lusitano (Boto, 2010, p. 284).

Assim sendo, as reformas no sistema educacional orientadas pelo Marquês de Pombal após o fechamento dos colégios jesuítas e a sua expulsão do reino, foram implementadas com a outorga do Alvará de 28 de junho de 1759, que procurou preencher o vácuo no sistema educacional deixado pelos jesuítas com a criação das “aulas régias, compreendendo tanto as classes de primeiras letras quanto as classes de humanidades – daquilo que, posteriormente, se caracterizará como ensino secundário” (Boto, 2010, p. 293). Foi instituído a partir de então, que o diretor do estabelecimento seria o responsável pela observância do Alvará, e que todos os professores estariam subordinados à sua autoridade. Cabe ressaltar que o mesmo Alvará já especificava o currículo das aulas régias e recomendava que o material didático não deveria apresentar semelhanças com os materiais, até então, utilizados pelos jesuítas. Sobre isso, como comenta Carlota Boto, o Alvará:

(...) já indicava também as matérias que deveriam constituir as aulas régias; e, além disso, prescrevia quando e onde elas deveriam ser abertas. Chegava a recomendar livros para uso das escolas, de modo que fossem escolhidos compêndios alternativos àqueles utilizados pelos colégios jesuíticos. As aulas régias seriam abertas a todos, sem distinções de classe (2010, p. 294).

Portanto, como pode-se observar, as reformas pombalinas não se circunscrevem somente no âmbito da prisão e expulsão dos jesuítas de Portugal e de todo o reino, mas em uma ambiciosa tentativa de aumentar a força e o papel do Estado sobre os seus domínios. Em vista disso, Pombal pretendia reconstruir o Estado português a partir de um misto de ideias captadas do Iluminismo setecentista sem deixar de lado o fervor do catolicismo: entretanto, isso deveria ocorrer dentro dos moldes do que se denomina como “Iluminismo português”, que se diferenciava do francês, pois apesar de ser “racionalizador, centralizador, secularizador – não era laico” (Boto, 2010, p. 296). Em um contexto marcado pelo mercantilismo e por disputas territoriais na América com a Espanha e as demais nações europeias, Portugal

precisava com urgência fixar sua autoridade sobre os povos indígenas, e para isso “era preciso, por todas as razões, retirar os jesuítas do controle das terras e das nações indígenas”<sup>1</sup> e fundamentar o seu projeto colonial dentro de uma dinâmica de miscigenação para assegurar que o crescimento da população permitisse um maior controle das fronteiras, fixando assim os seus limites territoriais de forma coesa, ao mesmo tempo que seria possível exercer um maior controle sobre a Colônia.

Destarte, é diante desta conjuntura que se insere a reforma pombalina que impacta os “estudos menores” em todo o reino, já que se tratava de um amplo projeto reformista em que se pretendia alavancar Portugal ao nível das demais nações europeias e para isso era necessário, como afirma Carlota Boto (2010, p. 296), que o Estado retirasse o controle da instrução dos domínios das mãos religiosas e passasse a tutelar a educação.

No entanto, é preciso entender que as reformas pombalinas possuíram diferentes significados tanto para a metrópole quanto para a Colônia. Seguindo essa lógica, após o decreto que marcou a expulsão dos jesuítas, com o confisco de seus bens, propriedades e fechando todos os seus colégios, o que se seguiu foi um cenário complexo e caótico de profundo desmantelamento do sistema educacional que até então estava sob controle jesuítico.

Se, por um lado, as Aulas Régias foram o mecanismo encontrado por Portugal para substituir o ensino ofertado por ordens religiosas, e centralizar o controle e a administração do sistema de ensino, o sistema era estruturado por aulas avulsas que não estavam interligadas entre si. Elas vieram acompanhadas por um novo currículo, que determinava a obrigatoriedade do ensino de Gramática Latina, Grego e Retórica; ao diretor de estudos caberia a prerrogativa de selecionar docentes e avaliar a qualidade de ensino. Posteriormente, foram incluídas no currículo as disciplinas de Filosofia Moral e Racional, Desenho, Língua Inglesa, Língua Francesa e Economia Política. No entanto, as Aulas Régias ficaram inviabilizadas na Colônia pela falta de verba pública, e o próprio cargo de diretor de estudos acabou extinto.

De modo geral, as Aulas Régias pouco alteraram a realidade educacional do Brasil: o parco financiamento público, junto à dificuldade dos docentes para conseguir autorização para a instalação das aulas, levaram a um modelo de ensino disperso no território nacional e pouco acessível à grande maioria da população, mantendo-se dessa forma restrita à elite colonial. Cabe destacar que as aulas régias eram aplicadas de forma avulsa, já que cada disciplina, ou cadeira, “representava uma unidade escolar, uma escola. Cada aluno frequentava as aulas que quisesse, pois, as mesmas não se articulavam entre si.” (Cardoso, 1999, p. 108).

---

<sup>1</sup> *Ibid.*

No início do século XVIII uma série de desentendimentos entre Portugal e França, forçaram a fuga e a transferência da Coroa Portuguesa para o Brasil. Esse episódio marcou a instalação de toda uma estrutura administrativa e burocrática que resultou em uma série de transformações políticas, econômicas, sociais e culturais que abriram caminho para o processo de independência do Brasil.

## **1.2 O Colégio Pedro II e o Ensino Secundário durante o Período Imperial**

Depois de obtida a independência do Brasil, em 1822, fazia-se urgente uma série de medidas de legitimação política e social no sentido de se constituir um projeto político e cultural de nação. Desse modo, a Constituição do Império do Brasil, outorgada em 1824, influenciada em partes pelos ideais do liberalismo em voga no Velho Continente, estabeleceu o princípio da liberdade de ensino e garantiu a instrução primária gratuita a todos os cidadãos. No entanto, a questão do ensino secundário fora parcamente discutida durante o Primeiro Reinado. Assim, com as convulsões e crises que marcaram o final da monarquia de D. Pedro I, o Brasil acaba por adentrar em um dos seus períodos de maior instabilidade sociopolítica.

O período Regencial, que se estendeu de 1831 a 1840, foi caracterizado por diversas rebeliões e revoltas que eclodiram nas mais diversas províncias do Brasil. Diante desse cenário de instabilidade política e social, que ameaçava a unidade territorial e, de certa forma, as bases da economia do país, pautada principalmente pela agroexportação com o uso em larga escala da mão de obra escravizada, o governo regencial, liderado pelo liberal Diogo de Feijó, consegue a aprovação no Congresso Nacional do Ato Adicional de 1834: este concedia às Províncias uma maior autonomia, bem como transferia para os governos provinciais a responsabilidade de garantir a instituição do ensino primário e secundário. Ao governo central coube a responsabilidade pelo ensino primário e secundário no Município da Corte (o Rio de Janeiro), e os encargos providenciais para a manutenção do ensino superior em todo o Brasil.

Podemos assim considerar a aprovação do Ato Adicional de 1834, como a primeira medida efetiva adotada pelo governo brasileiro para organizar o ensino secundário público no Brasil, já que, até então os estudos secundários eram completamente fragmentados, dispersos e seguiam ainda a tradição jesuítica. As aulas régias, avulsas, eram dispersas em “um punhado de aulas de latim, retórica, filosofia, geometria, francês e comércio, espalhadas pelos quatro cantos do Império<sup>2</sup>. Logo, tal como pontua Maria de Lourdes Haidar (2008, p. 20), “somadas

todas as aulas públicas providas então existentes na Corte e nas Províncias, mal se ultrapassava uma centena.”

Diante da situação deplorável do ensino secundário no Império e no próprio Município da Corte, o Ministro da Justiça, Bernardo Pereira Vasconcellos, criou, por meio de um decreto de 2 de dezembro de 1837, o Imperial Collegio Pedro II. Inspirado no exemplo dos colégios franceses, a finalidade que norteou a criação do Colégio Pedro II era a de “educar a elite intelectual, econômica e religiosa brasileira e concebido para ser o centro difusor das ideias educacionais, relativas ao ensino secundário, foi considerado o ‘padrão’ a ser seguido pelos congêneres em todo o país” (Vecchia, 2005, p. 83). Dessa maneira, a ideia da criação de uma instituição de ensino secundário, pública e mantida pelo governo imperial, seria a de sistematizar e organizar os estudos de forma serial, arregimentando e ofertando as aulas que, até então, eram ministradas de forma dispersa e avulsa para realização dos exames preparatórios de acesso às Academias. No planejamento havia

(...) estudos simultâneos e seriados, organizados em um curso regular de 6 a 8 anos. Ensinar-se-iam no novo colégio as línguas latinas, grega, francesa, e inglesa, a gramática nacional e a retórica, a geografia e a história, as ciências naturais, as matemáticas, a música vocal e o desenho. Aos bacharéis em letras pelo Colégio de Pedro II foi concedido direito à matrícula em qualquer das Faculdades do Império, independentemente de novas provas (Haidar, 2008, p. 21).

A criação do Colégio Pedro II e a tentativa de uma maior organização dos estudos secundários no Império estão imbricados em uma perspectiva de manutenção da unidade territorial, perpassada justamente pela ideia de construção e consolidação de um ideal de nação. De tal modo, o Colégio Pedro II, inspirado e influenciado pelas ideias educacionais em voga na Europa, principalmente na França, deveria servir de padrão para as demais instituições semelhantes do Império. Diante de tal inflexão, o ensino secundário adotado pelo Império visava a formação de uma classe de dirigentes e burocratas aptos ao exercício de cargos públicos, ou então para seguir a sua formação nos estudos maiores. Essa concepção elitista de ensino acabou por se consubstanciar na maior de todas as problemáticas dos estudos secundários durante o Segundo Reinado, já que, como afirma Haidar (2008, p. 45), transformou os estudos médios “quase que exclusivamente como canais de acesso aos cursos superiores, os reduziu, de fato, aos preparatórios exigidos para a matrícula nas Faculdades”.

Diametralmente oposto aos intentos do ensino primário, que se propugnava então como público e razoavelmente acessível às camadas médias da sociedade, o ensino secundário ganhou durante o período do Segundo Reinado, uma conotação de ensino destinado a uma formação fundada nas humanidades clássicas e literárias, e que, pelo seu caráter humanista e

enciclopédico, deveria ter a duração mínima de sete anos. Os estudantes, dentro desse curto período, deveriam cursar “duas línguas mortas, quatro línguas vivas estrangeiras, o vernáculo, matemáticas, ciências físicas e naturais, história geral e do Brasil, geografia geral e do Brasil, retórica, poética e filosofia” (Haidar, 2008, p. 141). Com um currículo extremamente extenso e complexo, a grande maioria dos estudantes preferia realizar as matrículas apenas nas disciplinas que lhes interessava, no sistema conhecido como matrículas avulsas, para realização dos exames parcelados que davam acesso às Academias do Império.

A longa duração, o caráter propedêutico e a possibilidade das matrículas avulsas abriram margem para o esvaziamento dos Colégios públicos provinciais. Desse modo, diversos estudantes secundaristas procuravam cursar as disciplinas necessárias para os exames parcelados das Academias em estabelecimentos particulares “que se multiplicavam desordenadamente, inteiramente à revelia das autoridades” (Haidar, 2008, p. 109). Esse cenário acabou por desorganizar quase que por completo o ensino secundário público ofertado pelos governos provinciais: a maioria dos alunos que adentrava nas instituições públicas optava por cursar apenas as primeiras séries do curso e acabava por renunciar ao segundo ciclo, que garantia o título de bacharel em letras, ou então procurava cursar apenas as aulas necessárias para as provas preparatórias das Academias nas instituições privadas da Corte.

Haidar (2008, p. 167) descreve em números a nebulosa e complexa conjuntura para o ensino secundário na Capital do Império, em meados da década de 1850:

Em tais estabelecimentos recebiam instrução 3698 alunos; 2.382 meninos e 1.316 meninas. Dois anos mais tarde, em 1857, os dados relativos ao ensino particular registravam sensível incremento de matrículas e de escolas; 85 colégios e escolas, 53 de instrução primária e 32 de instrução secundária; 4.580 alunos: 2.951 meninos e 1.626 meninas.

Com tais números, pode-se afirmar seguramente que no âmbito do ensino secundário, a maior parte dos cursistas frequentavam instituições privadas, em detrimento da principal instituição secundária pública da Corte. Destaca-se também que as instituições de ensino secundário públicas não atendiam o gênero feminino, lacuna essa que era preenchida pelas escolas secundárias particulares.

Esse cenário de fortalecimento e expansão das atividades da iniciativa privada na oferta da educação secundária está em perfeita harmonia e simbiose com uma das principais pautas políticas da época, que era a liberdade de ensino, defendida principalmente por políticos integrantes do Partido Liberal. Diante dessa conjuntura, acreditava-se que o desenvolvimento da educação privada “(...) deveria cobrir lacunas do precário sistema provincial” (Haidar, 2008, p. 167), e assim era fortemente estimulada nas mais diversas

Províncias do Brasil através de decretos e reformas que visavam fomentar as escolas privadas através de financiamento com dinheiro público e diversas concessões promovidas pelas autoridades responsáveis por zelar pela instrução pública.

Nesse mesmo período, em meados da década 1850, um novo debate começava a questionar o modelo de ensino, insistindo que os planos de estudos vigentes possuíam uma carga excessiva de disciplinas humanísticas e literárias em detrimento dos estudos científicos. Esse debate surgiu em decorrência da observância das recentes reformas promovidas na Alemanha no final do século XVIII, orientadas pela necessidade da instituição de uma educação secundária que produzisse não só uma elite pensante e bacharéis, mas também um corpo técnico capaz de contribuir com a crescente necessidade do setor comercial e industrial.

Assim, em 1854 e 1855, sob o Ministério de Couto Ferraz, promoveu-se uma ampla reforma nos estudos primários e secundários. Um dos principais objetivos da reforma era o de promover uma formação técnica, materializado no Regulamento de 17 de janeiro de 1855 - que, em consonância com a formação clássica tradicional, instituiu nos planos de estudos do Colégio Pedro II os estudos científicos nas primeiras séries. A referida reforma estabeleceu, como afirma Vecchia e Lorenz (2015, p. 25), uma divisão do ensino secundário em dois ciclos:

Os Estudos de Primeira Classe, com duração de quatro anos, deveriam ser frequentados por todos os alunos do colégio. Ao final deste período os alunos poderiam prosseguir com os seus estudos no próprio colégio ou requerer um certificado de conclusão de curso, que lhes daria o direito de ingressar em um dos cursos de formação técnica.

Os estudos de primeira classe realizados ao longo de quatro anos conferiam aos estudantes que não tinham intenção de concluir os estudos de segunda classe um certificado de conclusão. Ao longo desses quatro anos, os estudantes secundaristas deveriam cursar Gramática Nacional, Latim, Francês, Inglês, Aritmética, Geometria, Trigonometria retilínea, Geografia e História Moderna, Geografia e História do Brasil, Álgebra, Ciências Naturais, Desenho, Música, Exercícios de Ginástica e Dança. Já os estudos de segunda classe possuíam um currículo humanístico tradicional e era voltado para os exames preparatórios das Faculdades, dessa forma, o estudante deveria cursar as disciplinas de “Latim, Alemão, Italiano, Grego, Filosofia Racional e Moral, Filosofia, Retórica e Eloquência Prática, História da Filosofia, Geografia e História da Idade Média e História Antiga” (Vecchia e Lorenz, 2015, p. 26.).

As divergências sobre os planos de estudo do Colégio Pedro II e a introdução de disciplinas científicas nas primeiras séries, integradas com a tradição humanística e literária,

já usual nas escolas secundárias, acaba por evidenciar os embates travados no seio de uma sociedade atravessada por diversas transformações de ordem econômica e social. Um currículo que buscava preparar os discentes para as carreiras comerciais e industriais, ao mesmo tempo que para o ingresso nos estudos maiores, caracterizou uma diversificação que provocou um certo burburinho entre diversos setores da sociedade.

De acordo com Haidar (2008, p. 126) “o desprestígio das funções manuais e mecânicas exercidas até então por humildes artesãos e escravos” fez com que o Instituto Comercial e o curso de Belas Artes (que aglutinava os estudos científicos preparatórios para as carreiras comerciais e industriais) fosse ignorado pela grande maioria dos secundaristas, que preferiam cursar as humanidades clássicas, mesmo que de forma desordenada e parcial para realização dos exames, já que em uma sociedade escravista e aristocrática a garantia de ascensão social para as camadas médias estava justamente nas profissões liberais, às quais conduziam os cursos das Academias

A grande maioria dos brasileiros que tinham condições econômicas de ingressar no ensino secundário estavam imbuídos, portanto, do pensamento de que um currículo clássico e humanístico pressupunha o domínio de elementos “de distinção de classe, que lhe permitiria exercer as altas funções da sociedade.”<sup>3</sup>. Sendo assim, o próprio currículo do ensino secundário, circunscrito aos referenciais ditados pela França do século XIX, era amplamente voltado para a crença de que a Antiguidade, a literatura, a retórica, a moral e a religião eram os principais elementos constituintes de uma elite que deveria dirigir o país, inspirada no exemplo das nações mais adiantadas da Europa.

Com as poucas matrículas nos institutos de formação profissional, finalmente, em 1862, um novo decreto alterou os planos de estudos e o currículo do Colégio Pedro II, “adotando um curso único de sete anos de duração que conferia ao aluno o título de bacharel e o encaminhava aos estudos superiores.” (Vecchia e Lorenz, 2015, p. 26.) Essa disputa em torno da questão dos planos de estudo para o ensino secundário acabou por terminar como começou, com a hegemonia do ensino clássico humanístico. Por sua vez, o ensino científico acabou reduzido dentro da carga de disciplinas que formavam a grade curricular do ensino secundário, tal como argumenta Vecchia e Lorenz (2015, p. 28):

As horas atribuídas às Humanidades foram elevadas para 63% da carga horária total, e o percentual de horas atribuído às Ciências e às Matemáticas foi de apenas 5% e 9% do total, respectivamente. As disciplinas de Ciências foram alocadas na 5ª e na 7ª séries, não propiciando nenhuma vinculação do ensino secundário com os cursos técnicos. A organização dos estudos retomava o modelo adotado nas décadas de

---

<sup>3</sup> *Ibid.*, 2015, p. 34

1830 e 1840 e estabelecia um padrão que foi seguido, com pequenas variações, até o final do Império.

Portanto, ao longo de todo o Segundo Reinado, a questão e a disputa entre o ensino clássico-humanístico e o ensino científico orientou algumas das principais reformas conduzidas pelo Estado brasileiro para o ensino secundário. Nesse sentido, podemos destacar a Reforma promovida pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, Paulino de Souza, que, em 1870, através do Decreto nº 4.468, alterou o regulamento do Colégio Pedro II. Segundo essa reforma, os estudos humanísticos mantiveram a sua hegemonia e o seu grau de importância com 54% da carga horária total. As ciências e as matemáticas aumentaram de importância, e ficaram respectivamente com 10% e 9% da carga horária.

Como podemos observar, apesar das incessantes discussões e debates sobre o currículo do ensino secundário, durante o período em questão sempre houve a proeminência de um currículo clássico em detrimento do científico, já que se considerava o modelo tradicional e humanista como o principal responsável pelo desenvolvimento intelectual e espiritual do aluno.

No entanto, a maior parte das reformas promovidas pouco atingiram os principais problemas que afetavam o ensino secundário público. A possibilidade da realização de matrículas avulsas levava os alunos a matricularem-se apenas nas disciplinas exigidas pelos programas das Faculdades do Império. As matrículas nas disciplinas de forma avulsa e a possibilidade da obtenção de certificado apenas das matérias cursadas, garantiram caráter fragmentário, desconexo e propedêutico do ensino secundário no principal colégio da Corte.

Uma das principais saídas para os problemas do ensino secundário já havia sido alvo de reflexão por parte de Rui Barbosa e Cunha Leitão, em meados da década de 1880: ambos acreditavam que apenas com a abolição do sistema de exames parcelados, e a obrigatoriedade da conclusão do ensino secundário para matrícula no ensino superior, poder-se-ia contornar a caótica situação dos Colégios e Liceus provinciais e melhorar o nível do ensino.

No entanto, mesmo com a dissolução da Monarquia e o estabelecimento da República, os velhos e conhecidos problemas da educação média no Brasil persistiram. Haidar (2008, p. 149) afirma que “os estudos secundários continuaram, por muito tempo na República, a padecer dos mesmos males que o afligiram durante o Império”.

### **1.3. O Ensino Secundário Durante a Primeira República**

O período caracterizado como Império do Brasil (1822-1889) lançou as bases da construção e consolidação de um ideal de nação com os contornos territoriais que, em grande parte, conhecemos hoje. No entanto, é importante que se destaque que, apesar do caráter exótico que uma monarquia possuía em um continente americano tomado por diversas repúblicas lideradas por caudilhos, consolida-se lenta e progressivamente uma estrutura política, jurídica e econômica de caráter liberal, que privilegiava uma elite proprietária de terras e de escravos, e que procurava se plasmar de acordo com o que estava em voga no Velho Continente. Esse modelo começou a sentir os primeiros abalos entre as décadas de 1870 e 1880.

Findada a Guerra do Paraguai em 1870, o Exército brasileiro deu-se conta de sua importância para a manutenção da ordem escravista e para a defesa nacional, e terminou o conflito gozando de um certo prestígio entre a população brasileira. Nesse mesmo cenário, muitos militares começaram a abraçar paulatinamente o movimento abolicionista, e entraram em confronto com as estruturas políticas do Império, que proibia que os militares emitissem suas opiniões de forma pública. De acordo com o historiador Marcos Napolitano (2018, p. 16), a ruptura entre Monarquia e Exército deu-se por completo na medida em que os militares se sentiam desprestigiados pela velha ordem monárquica, “onde imperavam a escravidão e o clientelismo”, e vislumbraram, no Positivismo e no republicanismo, os alicerces de uma nova ordem com potencial de modernização do país.

Para completar o cenário, destaca-se a importância das elites econômicas vinculadas à produção e exportação do café – principal componente da balança comercial do país –, que se sentiam sub-representados pela velha elite política e pelos tradicionais partidos monarquistas. Assim, essas oligarquias começaram a abraçar a ideia de uma transição para um regime político republicano dentro dos moldes de uma transição que não abalasse as estruturas econômicas e sociais do Império. Desta forma, a junção dos interesses das oligarquias cafeeiras e dos militares convergiram no crescente interesse em colapsar o já deteriorado e antigo regime monárquico em torno de um ideal republicano - fato que se concretiza com a deposição de D. Pedro II, em 1889.

Em 1891 é promulgada a Constituição que iria vigorar por toda a Primeira República e que estabeleceu as linhas gerais que ordenaram o país até a Revolução de 1930. Genericamente a Constituição de 1891 determinou um arcabouço jurídico que privilegiou as elites oligárquicas ao instituir como sistema de governo o federalismo, que, por sua vez, conservou grande autonomia aos entes federados em detrimento do poder do governo federal. Destaca-se entre as novidades jurídicas o sistema eleitoral, que instituiu que o “voto iria ser

direto, mas continuaria ‘a descoberto’. Analfabetos, mendigos, soldados, mulheres e religiosos não podiam votar, nem ser votados.” (Napolitano, 2018, p. 25). Essas medidas constitucionais acabaram por fortalecer ainda mais o poder das velhas elites locais, originando o fenômeno político do coronelismo, que segundo Jorge Nagle (1976, p. 3):

(...) foi o formador da base da estrutura do poder no Brasil e que sua supremacia incontestável permaneceu durante a Primeira República. (...) A implantação do regime republicano não provocou a destruição dos clãs rurais e o desaparecimento dos grandes latifúndios, bases materiais do sistema político coronelista. Ainda mais, instituindo a Federação, o novo regime viu-se obrigado a recorrer às forças representadas pelos coronéis, provocando o desenvolvimento das oligarquias regionais.

Além da supressão dos instrumentos legais que fundamentavam o antigo regime monárquico, a nova Constituição estabeleceu e definiu as competências entre os planos federal e estadual no que concerne ao ensino público. Dessa maneira, coube ao Congresso Nacional legislar e criar, não exclusivamente, instituições de ensino secundário e superior nos estados, bem como no próprio Distrito Federal. Já os estados ficaram com a competência de ofertar o ensino primário e a possibilidade, quando possível, de criarem instituições de ensino secundário. Elza Nadai (1993, p. 8), afirma que esse modelo de divisão das atribuições da educação, acabou por engendrar “uma lógica excludente e perversa”.

Esse arranjo instituído pela Constituição de 1891 vinculou a possibilidade da oferta do ensino secundário tanto ao governo federal quanto aos Estados. Essa brecha constitucional criou dificuldades para uma organização das diretrizes e das políticas educacionais em nível nacional, relegando aos Estados quase que completamente a responsabilidade pela elaboração das diretrizes, currículos e a oferta do ensino secundário. Elza Nadai destaca que tal circunstância projetou um grave aumento das desigualdades regionais já que

(...) somente aqueles estados mais ricos da Federação e simultaneamente com maiores orçamentos puderam assumir tal tarefa, planejando, organizando e estruturando seu sistema de ensino, abrangendo desde o fundamental até o superior (Nadai, 1993, p. 23).

Portanto, compreender a situação do ensino secundário durante a Primeira República constitui-se tarefa árdua e hercúlea, já que a competência de legislar sobre o tema era partilhada entre as Assembleias Legislativas estaduais e a União. A própria Constituição de 1891 é bastante sucinta nas considerações que faz acerca da educação, versando apenas sobre organização e as competências, a laicidade do ensino e a obrigatoriedade e gratuidade da instrução básica. Elza Nadai (1993, p. 9) afirma que o modelo educacional da Primeira República instituiu uma “dualidade de sistemas”, já que, de um lado, vigorava a chamada

“educação popular” que englobava o ensino fundamental (formado por escolas primárias) e o ensino secundário profissional (que reunia ensino das primeiras letras e educação técnica e profissional); e, de outro, existia a “educação secundária não profissional” (propedêutica e com predomínio de um currículo humanista) e o ensino superior, ambos ofertados para as elites.

A primeira reforma do ensino secundário durante a Primeira República, foi promovida antes mesmo da promulgação da Constituição de 1891. Ainda em 1890, o Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, Benjamin Constant, emitiu uma série de Decretos que versavam sobre a educação primária, secundária e superior. No que tange ao ensino secundário, consta que a pretensão de Constant era abolir os exames parcelados e instituir o exame de madureza (que seria uma espécie de processo seletivo aplicado ao final do secundário para verificar o nível dos discentes para acesso aos cursos superiores).

Benjamin Constant defendia que o ensino deveria ser leigo e livre em todos os graus, e que a educação primária deveria ser gratuita. Já o ensino secundário não deveria ser considerado apenas uma etapa preparatória para o ensino superior, mas um *locus* de propagação dos ideais republicanos, liberais e positivistas. Assim, seu projeto reformista pretendia modificar o currículo secundarista impondo um ensino mais científico, em detrimento à orientação humanista e literária, mas nada que confrontasse radicalmente a concepção hegemônica de currículo.

Por fim, vale ressaltar que o Ginásio Nacional (Colégio Pedro II) foi definido como modelo e padrão de ensino secundário que deveria ser ministrado em todo o país. Em linhas gerais, a reforma do ensino secundário conduzida por Constant pretendia romper com os vícios e problemáticas que acompanhavam essa etapa de ensino desde o período imperial, mas quando foram submetidas ao Congresso Nacional, acabaram sofrendo profundas alterações que modificaram substancialmente o seu conteúdo original.

Já no governo Campos Sales (1898-1902), o ensino secundário passou por uma nova reforma, desta vez conduzida pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores, Epiácio Pessoa. Era de conhecimento comum das autoridades públicas que a situação complexa e caótica do ensino secundário era consequência de uma série de fatores: dentre estes, destacavam-se a falta de serialização, os exames parcelados, o caráter preparatório/propedêutico e as dificuldades que o Governo Federal encontrava para uniformizar o ensino. É nesse cenário que a Reforma Epiácio Pessoa (1901) buscou promover a uniformização da educação média

através de requisitos para a equiparação com o Ginásio Nacional. Sobre esse processo comenta Nagle (1976, p. 144):

Esta segunda reforma republicana consolida o regime da equiparação, aplicando-o indiscriminadamente aos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares. Pela generalização das equiparações – sujeitas a medidas federais fiscalizadoras e uniformizadoras (...) é a equiparação generalizada que se impõe como mecanismo de atuação do Poder Central. Conseqüentemente, o Ginásio Nacional assume a função modeladora de todos os estabelecimentos secundários, públicos e particulares.

Nesse aspecto, a Reforma de 1901 representa uma mudança radical na atuação do governo federal em face do ensino secundário, e o Ginásio Nacional passa a ser o *locus* de ação do Poder Central para promover mudanças no ensino secundário em nível nacional, tanto em instituições públicas como nas privadas. Além da padronização, a Reforma Epiácio Pessoa pretendia instituir o exame de madureza em detrimento dos exames parcelados e a implementação do regime seriado para o curso secundário.

Na prática, porém, a reforma não conseguiu implementar o curso seriado e os exames parcelados são prorrogados até 1908, quando uma série de “avisos e ofícios incongruentes desvirtuam os dispositivos da lei, fazendo-se necessária uma nova reforma.” (Nagle, 1976, p. 144.) Apesar da importante medida uniformizadora, a reforma fracassou na tentativa em estabelecer um sentido próprio para os estudos secundários, uma vez que os estudantes continuaram a ver o curso secundário como um estágio preparatório para o acesso aos cursos superiores.

Em 1911, durante o governo do Marechal Hermes da Fonseca (1910-1914), é promulgado o Decreto 8.659 (Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental), elaborado pelo Ministro do Interior, Rivadavia Corrêa. A terceira reforma educacional, em menos de 20 anos de República, denuncia o caráter pouco coeso da elite nacional em torno de ideias e ideais para a educação secundária.

A disputa no plano educacional não estava restrita apenas aos conteúdos que deveriam compor o currículo, mas também, e principalmente à função que o Estado deveria exercer no que concerne ao ensino secundário. Nessa direção, a Reforma Rivadavia Corrêa propõe, segundo Jorge Nagle (1976, p. 144) “um regime de amplas autonomias” imbuído do mais pleno espírito do liberalismo. Em vista dessa pretensa influência liberal, a reforma elimina os diplomas de conclusão de curso emitidos pelos Ginásios, bem como suprime os privilégios garantidos pela Reforma Epiácio Pessoa: o Ginásio Nacional, agora Colégio Pedro II, não seria mais referência para as demais instituições educacionais, fossem públicas ou privadas.

Dentre as significativas mudanças, consta que o ensino passava a ser de frequência não obrigatória – a baixa frequência dos alunos nos Ginásios já era um sério problema desde a fundação do Colégio Pedro II – e os exames preparatórios, aplicados nos próprios Ginásios para garantir o acesso às Faculdades, são substituídos pelo exame de admissão ou de entrada, aplicado pelas próprias Faculdades e que não exigia diploma de conclusão do secundário. Solange Aparecida Zotti (2005, p. 5) argumenta que:

Foi a única reforma que não fez, na letra da Lei, menção à preparação para o ingresso ao ensino superior. Contudo, também não fortaleceu a função formativa, visto que instituiu o “exame de entrada” (vestibular) para admissão ao ensino superior, independente de certificado ou atestado de estudos secundários. Era a completa desoficialização do ensino, em nome da liberdade e autonomia, desobrigando ainda mais o Estado de seu papel frente à educação.

Em consequência dessas desobrigações desmedidas, o papel do Estado foi bastante reduzido em nome da livre oferta do ensino. Em prol da modernidade e com um discurso de falência do ensino secundário público, a resposta em termos de políticas públicas foi aumentar a influência das entidades privadas e apostar na autonomia da sociedade em matéria de ensino. Pode-se compreender, em linhas gerais, que a crença exacerbada no livre mercado e na plena autonomia do indivíduo vai completamente na contramão daquilo que, lentamente, já começava a se esboçar no Brasil da Primeira República, que era a concepção da educação enquanto um direito social dos indivíduos.

Com a proliferação de cursos secundários de baixa qualidade, e as constantes críticas emitidas pelos mais diversos jornais à reforma de 1911, a resposta veio em 1915, com o Decreto Nº 11.530/1915. A reforma de 1915, conhecida pelo nome do Ministro do Interior, Carlos Maximiliano, propôs a revisão de diversos temas da reforma anterior e a reorganização do sistema de ensino público no nível secundário e superior. Dentre as principais medidas adotadas, destaca-se a reoficialização do ensino secundário, restabelecendo a interferência do Estado através do modelo de equiparação, que “reintegra o Colégio Pedro II na sua função de estabelecimento-modelo” (Nagle, 1976, p. 145) apenas para as instituições de ensino público.

No que tange ao caráter do ensino médio, o artigo 158 do Decreto Nº 11.530/1915 determinava que a função do Colégio Pedro II, e dos estabelecimentos congêneres, era a de “ministrar aos estudantes sólida instrução fundamental, habilitando-os a prestar em qualquer academia, rigoroso exame vestibular.”. De acordo com a letra da lei, o ensino secundário retoma sua tradicional posição de ofertar um curso preparatório com duração de cinco anos para que os concluintes, portando seus respectivos diplomas, possam realizar as provas de vestibular, encaminhando-se para os cursos de ensino superior.

Dentre os pontos que merecem atenção, destaca-se a precariedade da oferta de instituições de ensino secundário, já que a maioria dos estados da União possuía apenas um ginásio-modelo nas suas capitais. O grosso dos estudantes secundaristas estava nas mãos da iniciativa privada, a grande responsável por ofertar e ministrar o curso secundário no Brasil. Assim sendo, evidencia-se que a oferta de ensino secundário era escassa e o alto valor cobrado dos alunos, tanto nas escolas públicas quanto particulares, tornava esta etapa do ensino um instrumento “destinado a selecionar e a preparar a ‘elite’ do país” (Nagle, 1976, p. 147).

Esse cenário excludente demonstra que a etapa secundarista, durante o período em questão, era um instrumento que respondia às expectativas das elites republicanas na formação de uma classe de indivíduos pensantes a partir de uma ideal de cultura geral “intelectualista e enciclopédica”: nesse sentido, a ilustração torna-se um poderoso instrumento de dominação, de status social e perpetuação do poder em um modelo de sociedade que privilegiava uma poderosa elite agrário-exportadora, mas que, de acordo com Otaíza de Oliveira Romanelli (1986, p. 29), abria pequenas fraturas para ascensão social “aos estratos que, embora privados da propriedade da terra, se achavam em condições de assumir posições mais elevadas” através da escolarização e do acesso às carreiras burocráticas e intelectuais.

Ao longo da década de 1910 e, principalmente, da década de 1920, o Brasil passou por inúmeras transformações econômicas e sociais. A lenta transição de um modelo de sociedade agrário-exportador para um modelo urbano-industrial introduziu um significativo incremento na vida urbana, comercial e industrial do país. Segundo Saviani (2008, p. 244),

A atividade industrial acelera-se, principalmente durante a Primeira Guerra Mundial, entre 1915 e 1919, quando foram criadas quase tantas empresas (5.940) quanto o foram em todos os 25 anos anteriores do período republicano: 6.946. O número de operários passa de 500 mil em 1920 para 800 mil em 1930.

Essa crescente dinamização e modernização das atividades capitalistas acabaram por afetar “o equilíbrio estrutural dos fatores influentes no sistema educacional” (Romanelli, 1986, p. 46), que passou a ser pressionado por estratos médios e populares que reivindicavam acesso à educação, enquanto, o “modelo econômico em emergência” buscava por recursos humanos com algum nível de escolarização.

Nesse mesmo contexto, a crescente demanda provocada pela expansão da população urbana pressionou a União e os governos estaduais a aumentarem de forma razoável os investimentos no sistema educacional. Nessa medida, as “Escolas Normais”, instituições responsáveis pela formação e capacitação dos docentes para o ensino primário, ganharam um

grande impulso através de investimentos e novas unidades em diversas regiões do país. O número de matrícula de crianças no ensino primário também passou por uma significativa expansão, e, ao longo da década de 1910 são inauguradas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio, ao qual competia a regulação do ensino profissional. As escolas técnico-profissionalizantes eram direcionadas às camadas menos privilegiadas da população, e dentro da “dualidade do sistema de ensino” instituído durante o período, eram as instituições estruturadas para, de acordo com Nagle (1976, p. 164), “atender às ‘classes populares’, às ‘classes pobres’, aos ‘meninos desvalidos’, ‘órfãos’, ‘abandonados’, ‘desfavorecidos da fortuna’.” Essa modalidade de ensino possuía caráter eminentemente assistencialista e previa que, ao longo de seis anos de curso, os jovens aprendessem uma série de trabalhos manuais e fossem também alfabetizados.

Para uma melhor compreensão sobre o ensino técnico-profissionalizante na Primeira República, faz-se necessário lembrar que o escravismo deixou profundas e infundáveis marcas na sociedade brasileira. Assim, as diferenciações sociais foram caracterizadas historicamente entre aqueles indivíduos que realizavam o trabalho pesado e as atividades manuais, que eram destinadas aos “pobres” e “desafortunados”, enquanto os indivíduos livres buscavam de algum modo exercer as funções sociais relacionadas à burocracia e a atividades liberais. Não exercer uma atividade manual era uma importante forma de distinção social e símbolo de status, tal como corrobora Cunha (2000, p. 90):

Homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto à sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades de classificação social. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

Os colégios profissionalizantes eram instituições que buscavam retirar jovens entre as idades de 10 e 13 anos do ócio e da “vadiagem” e incorporá-los como força de trabalho útil em uma sociedade que dava os seus primeiros passos no processo de industrialização. Por isso, essas instituições previam um currículo extremamente básico e enxuto no que tange às atividades intelectuais, prevendo apenas a “desalfabetização” dos alunos, “já que as escolas profissionais de nível pós-primário vinculadas ao ensino primário para os pobres eram terminais, não davam acesso ao ensino superior, nem possibilitavam mobilidade para o sistema educacional da “elite” (Romanelli, 1986, p. 68).

Faz-se importante pontuar que os níveis de ensino eram muito bem delimitados e determinados de acordo com a classe social dos indivíduos. O ensino secundário, que deveria garantir acesso ao ensino superior, era quase que exclusividade dos grupos dirigentes. Nagle

(1976, p. 284), em importante observação, destaca que “o título de bacharel – como o de ‘coronel’ – se transforma em título com foros de nobreza”, garantindo e conferindo aos seus possuidores uma série de garantias, regalias e privilégios para manutenção de seus respectivos status.

A década de 1920 é marcada por diversas transformações sociais, políticas, econômicas e culturais. Como já destacado anteriormente, a conjuntura da época dava os primeiros sinais de transição e de esgotamento do modelo agrário-comercial em detrimento de um avanço significativo e substancial para uma economia urbano-industrial. Segundo Granziera (1997, p. 136) a base desses sintomas decorria da

(...) forte crise do café na virada do século que, se, por um lado, liberou capitais para o investimento no setor industrial, por outro, e principalmente, induziu à fixação nas cidades dos fluxos imigratórios. A crise agrária criava concomitantemente o capital industrial e o mercado de trabalho adequado a ele, desdobrando-se em forte desenvolvimento urbano.

No entanto, apesar desse aparente cenário de urbanização e industrialização no imediato pós-guerra, a sociedade brasileira continuava vinculada e dependente do plantio, produção e comercialização do café. Nesse sentido, a década de 1920 exprime a hegemonia e o controle das elites produtoras de café e as diversas oligarquias regionais, mas também exprime o mundo urbano, integrado por uma crescente burguesia industrial, uma tímida classe média, e um sistema de recrutamento militar composto majoritariamente pela população citadina. Esses elementos representavam uma constante tensão entre a modernização, associada ao urbano e ao capital industrial, e a suposta vocação agrária do Brasil, defendida pela elite cafeeira.

Essa conjuntura de acirramento e/ou tensionamento entre diversos setores da sociedade acabou por criar o terreno ideal para o florescimento de debates e discussões em torno da situação do Brasil e as suas mais diversas problemáticas. Diante de tal circunstância crescem as críticas contra os alarmantes índices de analfabetismo da sociedade brasileira e a precariedade do sistema educacional, principalmente do ensino primário. Esses embates e críticas ensejaram a criação de diversas entidades e organizações perfiladas por profissionais liberais – médicos, advogados e engenheiros – e educadores, em defesa do que Nagle (1976, p. 99) designa como “entusiasmo pela escolarização e otimismo pedagógico”. Nagle descreve que o movimento foi constituído pela crença de que através da

(...) multiplicação das instituições escolares, da disseminação da educação escolar, será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional, e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo; de outro lado, existe a crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a

escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do novo homem brasileiro (Nagle, 1976, p. 99).

Esse movimento formulado pela Liga Nacionalista e outras organizações sociais nos idos dos anos 1920, pretendia reformar a sociedade brasileira através da educação e da expansão da escolarização, por meio da abertura de novas escolas e da renovação dos métodos de ensino para o letramento da população brasileira. De acordo com os intelectuais e membros desses movimentos, a perspectiva que se apresentava era a de finalmente “Republicanizar a República” e combater o monopólio político das oligarquias através da alfabetização da população e a sua conseqüente incorporação ao sistema eleitoral. Para Nagle, ambos movimentos estão imbricados dentro de uma lógica romântica da educação enquanto ferramenta redentora e transformadora da sociedade.

A tentativa que se esboçava a partir do movimento era de ampliar a escolarização das massas e disseminar o estagnado ensino técnico-profissional. Já o ensino secundário, ele foi bastante discutido durante toda a década de 1920, porém seu estatuto organizacional permaneceu imune, mantendo-se como a instituição que estabelecia a “separação entre ‘elite’ e ‘povo’” (Nagle, 1976, p. 117). Todavia, as discussões e debates projetados durante o período acabaram por influenciar profundamente as reformas que o ensino secundário viria a sofrer ao longo da Era Vargas.

Dentre os principais temas debatidos nas conferências e reuniões organizadas por militantes do otimismo pedagógico e do entusiasmo pela educação, voltou à baila a velha e polêmica questão entre as humanidades literárias *versus* os estudos científicos no currículo das instituições secundaristas. Os proponentes e defensores dos estudos científicos defendiam que a conjugação entre os estudos literários e uma formação científica representava o melhor em matéria de ensino, formação e a única maneira de colocar o Brasil nos trilhos do progresso.

Para além dos embates em torno da composição do currículo secundarista, as discussões também chegaram na dimensão da “supervalorização do papel desse ensino” (Nagle, 1976, p. 119). O otimismo pedagógico via a necessidade de se disseminar e democratizar o ensino secundário e romper com a permanente tradição de ser uma etapa educacional quase que exclusiva à formação das elites. Nesse sentido, o segundo grau deveria destinar-se

(...) a todos os adolescentes ou somente aos adolescentes capazes, quaisquer que sejam as suas origens sociais e econômicas, a nova escola secundária é percebida não mais como uma tarefa que melhor se ajusta à iniciativa privada, mas como um empreendimento essencialmente público (Nagle, 1976, p. 121).

Fica evidente a ampla relação entre o otimismo pedagógico e a penetração do ideário escolanovista. Os embates postulavam de um lado o velho e tradicional modelo educacional adotado pelo Brasil desde o período imperial, e do outro lado, as novas perspectivas liberais sobre educação, que agora pretendiam eliminar as barreiras que impediam o progresso e o pleno desenvolvimento da sociedade brasileira. O ideário escolanovista, que, de fato, já havia ganhado algum espaço no currículo educacional em fins do século XIX, buscava agora institucionalizar-se e se impor através de novas práticas educacionais e da remodelação de antigas disciplinas.

Passando ao largo dos debates educacionais durante a década de 1920, o Ministro da Justiça e dos Negócios Interiores, João Luís Alves, durante o governo de Artur Bernardes, promove a última das reformas educacionais que afetaram o ensino secundário na Primeira República. A reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) foi mais uma, de uma série de reformas conservadoras e de caráter elitista, que procurou romper com o dinâmica propedêutica do ensino secundário e de estabelecer a serialização e a regularidade do curso ao longo de seis anos de ensino.

Segundo o Decreto, após cinco anos de curso secundário, o estudante já se encontraria habilitado a realizar os exames de vestibular e ingressar no ensino superior, e se optasse pela conclusão do sexto ano, receberia o grau de bacharel em Ciências e Letras. Algo relevante, sobre a reforma, é a introdução da disciplina de Instrução Moral e Cívica, que, de acordo com Zotti (2005, p. 7), simbolizava um mecanismo de “controle ideológico devido à crise política que se iniciava, e que resultaria na Revolução de 30”.

Apesar de procurar romper com algumas das principais problemáticas que permeavam o curso secundário, a reforma, em nenhum momento, afrontou diretamente a perspectiva elitista, enciclopédica e propedêutica dos estudos secundários. O modelo tradicional dos currículos, que evidenciava uma sobrecarga de humanidades literárias em detrimento de algumas poucas disciplinas científicas, representa uma óbvia evidência de que a política educacional estava em plena consonância com os interesses e objetivos das elites dirigentes.

A própria reforma simbolizava e tornava evidente os conflitos característicos da década de 1920 no Brasil. Internamente, novas forças sociais representadas principalmente por uma crescente classe média urbana, uma pequena elite industrial e a classe operária, transformaram a estrutura da sociedade brasileira de modo que se passou a questionar frontalmente a hegemonia e o predomínio das oligarquias rurais no poder durante a Primeira República. Esse questionamento tinha como braço armado o movimento tenentista, que esboçava a insatisfação de setores das Forças Armadas com toda a estrutura de poder

formatada para que o Estado brasileiro se tornasse literalmente um “condomínio de fazendeiros”. Essa tônica, aliada a desentendimentos intra-elites no que concerne à sucessão do presidente Washington Luís e uma grande crise econômica que abalou as exportações do café a partir de 1929, levou à consolidação da Aliança Liberal como uma forte força de oposição política aos grupos hegemônicos. Conforme Boris Fausto (1997, p. 416),

O programa da Aliança Liberal refletia as aspirações das classes dominantes regionais não associadas ao núcleo cafeeiro e tinha por objetivo sensibilizar a classe média. Defendia a necessidade de se incentivar a produção nacional em geral e não apenas o café; combatia os esquemas de valorização do produto em nome da ortodoxia financeira. Propunha algumas medidas de proteção aos trabalhadores, como a extensão do direito à aposentadoria, regulamentação do trabalho do menor e das mulheres, aplicação das férias.

Entretanto, o colapso da Primeira República e de suas estruturas políticas só ocorreu a partir de 1930, quando guarnições militares rebeldes, apoiadas por lideranças civis rompidas com as oligarquias situacionistas, iniciaram uma revolta nos Estados do Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba. Esse movimento militar acabou pressionando o alto comando das Forças Armadas, que depôs o presidente Washington Luís. Em 31 de outubro de 1930, Getúlio Vargas chegou ao Rio de Janeiro, então Capital Federal, na condição de líder da “Revolução de 1930”.

### **1.5. O ensino secundário durante a Era Vargas**

É importante assinalar que para alguns historiadores e pesquisadores do assunto, a “Revolução de 1930”, representa mais do que a simples derrocada do modelo agrário-exportador. Politicamente, o movimento golpista sintetizava um rearranjo de forças que era o resultado da junção dos interesses de uma elite reformista e do movimento tenentista que buscavam uma moralização eleitoral e, no âmbito econômico, assinalavam a necessidade de uma pluralidade na produção agrária, além de investimentos na indústria. O que se consubstancia a partir de então, segundo Nelson Werneck Sodré (1979, p. 331), é uma “solução de compromisso” que leva ao poder Getúlio Vargas, simbolizando uma saída conciliatória entre os diferentes grupos hegemônicos na busca pelo poder.

Essa nova ordem instituída em 1930, através de um Governo Provisório, dissolveu rapidamente o Congresso Nacional e nomeou interventores para os estados da Federação. Entretanto, os grupos que assumiram o poder através da Revolução de 1930 só encontraram

um certo equilíbrio político através da liderança exercida por Getúlio Vargas, que se consolidava no poder.

O que se verifica a partir de então, exceto entre 1934 e 1937, é a construção de uma nova ordem política centralizadora e autoritária. Segundo os intelectuais e ideólogos de renome à época, a modernização da sociedade brasileira dependia irremediavelmente de um governo forte, autoritário e centralizador, capaz de tutelar e de orientar o Brasil através de uma burocracia eficaz para consecução das principais reformas estruturais que o país dependia na direção de uma política industrial. Ademais, se durante a Primeira República o aparato estatal era permeado por uma burocracia bastante frágil e ineficiente, composta majoritariamente por quadros recrutados entre parentes, protegidos e aliados políticos, no projeto de poder instituído por Vargas, havia a necessidade premente de construir uma ampla rede político-administrativa preenchida por quadros técnico-profissionais e aliados políticos que aproximasse o Estado do restante da população. Não ironicamente, para Wanderley Guilherme dos Santos (1979, p. 75) esse modelo de Estado centralizador e onipresente passa a regulamentar o direito à cidadania a partir do recém-inaugurado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, que, por sua vez, passa a gerenciar os sindicatos e a determinar a cidadania de acordo com a profissão e a carteira profissional. Portanto, o direito à cidadania plena passa a depender da regulamentação do Estado através do papel produtivo ou econômico que os indivíduos desempenham em sociedade. Santos (1979, p. 75) denomina esse processo como uma “cidadania regulada”.

Por cidadania regulada entendo o conceito de cidadania cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional, e que, ademais, tal sistema de estratificação ocupacional é definido de forma legal. Em outras palavras, são cidadãos todos aqueles membros da comunidade que se encontram localizados em qualquer uma das ocupações reconhecidas e definidas por lei.

De maneira contígua, as primeiras reformas políticas e sociais realizadas pelo novo regime criaram importantes ministérios, tais como o Ministério da Agricultura, o Ministério da Educação e da Saúde Pública, e o já citado Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. A ideia se apresentava pela necessidade de se criar um Estado cada vez mais forte, permeado por ideais nacionalistas e presente na organização da sociedade e na intervenção da economia. Comparato (1987, p. 82) resume de forma bastante sintética o que se esboçava no Brasil a partir da ascensão de Vargas.

A revolução de 30 iniciou com o repúdio claro das instituições liberais. Desde o início do governo provisório, por iniciativa de Lindolfo Collor, Vargas lançou-se à criação de uma legislação trabalhista/previdenciária. Além disso, criaram-se órgãos

públicos de intervenção na economia. O Departamento Nacional do Café (depois IBC), o Instituto do Açúcar e do Alcool (1933), o Instituto do Cacau (1931), o Instituto Nacional do Mate e o Instituto Nacional do Sal. Todos eles, como dizia Vargas, órgãos superiores aos interesses de cada estado federado. Marcava-se aí esse traço da centralização de poderes a partir de 1930: o repúdio à descentralização da República Velha.

Tradicionalmente, historiadores e pesquisadores da Era Vargas dividem o período em dois ou três ciclos distintos. De 1930-1937, é o que consideramos a Segunda República; e 1937-1945, é conhecido como a Terceira República. Para fins mais específicos, pode-se adotar a perspectiva que dialoga melhor com a conjuntura política e social, já que de 1930-1934, Vargas governou o país sob um regime de exceção, com Congresso Nacional fechado e os partidos políticos extintos: esse período é conhecido como Governo Provisório. Entre 1934-1937, Vargas governou o país de forma razoavelmente democrática, com Congresso Nacional e oposição política em plena vigência, mas avançando progressivamente contra a Constituição de 1934. Por fim, 1937-1945 é a fase em que se instaura de fato um governo autoritário com a hipertrofia do poder executivo, fechamento do Congresso Nacional e Constituição de caráter fascista: esse estágio é conhecido como Estado Novo.

Com a tomada do poder através da Revolução de 1930, importantes iniciativas e mudanças políticas e sociais são tomadas já nos primeiros meses de Governo Provisório. Dentre as primeiras medidas destaca-se, no âmbito da educação, a criação, em 1931, do Ministério da Educação e Saúde Pública, para o qual foi designado o nome de Francisco Campos. A criação de um Ministério próprio para tratar das questões educacionais no Brasil visava, sobretudo, enfrentar a falta de coerência, de organicidade, e o caráter disperso das políticas públicas para a educação. Nesse sentido, a educação pós-1930 assume papel estratégico na formação e formatação de um novo indivíduo que atendesse as demandas de um novo Estado. Empreender a construção de um forte sentimento de pertencimento e de nacionalismo e forjar uma classe de trabalhadores apta aos novos desafios de uma sociedade urbano-industrial eram as tendências e necessidades vislumbradas pelas elites dirigentes, e que só poderiam ser alcançadas através de um sistema educacional público. O papel preponderante que a educação assume durante a Era Vargas é exposto em 1934, pelo então Ministro da Educação, Gustavo Capanema.

A elite que precisamos formar, ao invés de se constituir por essas expressões isoladas da cultura brasileira, índices fragmentários de nossa precária civilização, será o corpo técnico, o bloco formado de especialistas em todos os ramos da atividade humana, com capacidade bastante para assumir, em massa, cada um no seu setor, a direção da vida do Brasil: nos campos, nas escolas, nos laboratórios, nos gabinetes de física e química, nos museus, nas fábricas, nas oficinas, nos estaleiros, no comércio, na indústria, nas universidades, nos múltiplos aspectos da atividade

individual, nas letras e nas artes, como nos postos de governo. Elite ativa, eficiente, capaz de organizar, mobilizar, movimentar e comandar a nação (Schwartzman *et al.*, 1984, p. 206).

Diante desse cenário, o ensino secundário assume papel primordial e se consubstancia como uma via natural de recrutamento da elite burocrática e administrativa que o país carecia. Por conseguinte, a Universidade do Brasil (antiga Universidade do Rio de Janeiro) e a Universidade de São Paulo (USP) seriam o caminho contíguo para preparação e aperfeiçoamento dessa elite dirigente. Indubitavelmente, o recém-criado Ministério da Educação já indicava que as prioridades do governo revolucionário seriam promover profundas reformas no ensino secundário e no ensino superior.

Assim, em 1931, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos (através do Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931, e do Decreto nº 21.2141, de 4 de abril de 1932), promove as primeiras reformas do ensino secundário do regime que recém-assumira o poder. A Reforma Francisco Campos, tal como ficou conhecida, instituiu a modernização dos estudos secundários no Brasil, rompendo enfim com o ciclo dos cursos preparatórios e o caráter fundamentalmente propedêutico vigente sobre os Ginásios. Em primeiro lugar, a reforma aumentou a duração do ensino secundário, que passou de cinco para sete anos de duração, e ficou definida uma separação em dois ciclos. O primeiro ciclo, chamado de fundamental, teria duração de cinco anos e seria formado por um núcleo comum básico de disciplinas que todos os discentes deveriam cursar. Já o segundo ciclo teria duração de dois anos, e era formatado para trilhar o caminho dos estudantes ao ensino superior, apresentando três opções para os secundaristas se prepararem para o ingresso nas universidades.

Deve-se ressaltar o mérito da reforma na medida em que, pela primeira vez, conseguiu dar organicidade ao ensino médio, determinando um currículo serializado, frequência obrigatória e um rigoroso mecanismo de fiscalização e inspeção federal que determinou um maior controle do Estado sobre os cursos secundários no país. Constata-se que, pela primeira vez, a União consegue criar mecanismos uniformizantes e uma estrutura curricular única para todos os Ginásios públicos. Nesse sentido, o ciclo fundamental seria formado pelos estudos das disciplinas de Português (presente em todas as séries), Francês, Inglês, Latim, Alemão, História e Geografia. No embate entre humanidades clássicas e os estudos científicos, pela primeira vez as Ciências Físicas e Naturais saem fortalecidas, e triunfam na composição do currículo, com as disciplinas de Matemática (presente em todas as séries), Física, Química e História Natural.

É importante assinalar que, apesar de romper com as estruturas tradicionais do ensino secundário, a Reforma Francisco Campos não tornou essa etapa de ensino menos elitista. Dallabrida (2009, p. 187) descreve que “o ensino secundário que surgia na década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, (...) que contribuía para formar as elites dirigentes que se endereçavam aos cursos superiores.” Ademais, o currículo enciclopédico, um sistema de avaliação extremamente rígido e minucioso, composto por uma série de arguições mensais, provas parciais e um exame final para cada disciplina, além do acesso via exame de admissão, elevava ainda mais o caráter seletivo do ensino médio. Nesse sentido, Romanelli (1986, p. 142) confirma que a reforma “não conseguiu eliminar a velha concepção liberal-aristocrática relativa à educação voltada para as carreiras liberais”.

Em um contexto de complexas disputas político-ideológicas e o avanço do processo de substituição de importações através de uma crescente indústria, que visava prioritariamente o mercado interno, as políticas educacionais do governo se voltaram quase que exclusivamente para a reforma do ensino secundário e superior e, em alguma medida, o ensino técnico, priorizando apenas o curso técnico-comercial.

O ensino técnico-profissional – composto pelos cursos profissionalizantes na área industrial e agrícola – e o primário acabaram marginalizados e excluídos das reformas promovidas por Francisco Campos. Romanelli (1986, p. 142) sugere que a conjuntura da época era a ideal para promover uma “maior aceitação do ensino profissional” já que existia uma demanda social cada vez maior por esses cursos, que continuaram desarticulados entre os vários ramos de ensino.

Com a educação entre as principais pautas de discussões promovidas pelo Governo Provisório, é convocado a, em 1931, IV Conferência Nacional da Educação, que reúne as principais personalidades da época em matéria de cultura e educação para discutir e debater, em caráter consultivo, as principais demandas e problemas da educação no Brasil. Os reformadores da educação, como forma de resposta às demandas propostas pelo Governo Provisório, produziram o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação, escrito por Fernando de Azevedo, e publicado em 1932. O importante documento trouxe à luz que os princípios professados pela Escola Nova seriam o antídoto ideal para os problemas educacionais do Brasil, uma vez que os tradicionais métodos pedagógicos já estavam ultrapassados e não representavam o novo período que agora se inaugurava.

Nessa conjuntura, o Manifesto dos Pioneiros ganha importante conotação. Reuniu diversos intelectuais da época, dentre os quais Roldão Lopes de Barros, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Antônio F. Almeida Junior, Roquette

Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. O Manifesto representava, em sua essência, as percepções educacionais elaboradas no âmbito das ideias liberais e defendia o papel ativo do Estado na tomada de uma posição firme e consistente na construção de um sistema educacional igualitário para todos os cidadãos, independente do sexo. Assim, a educação, na percepção dos reformistas, deveria deixar de ser um privilégio de classe para se tornar um direito individual, instituído e garantido pelo Estado, que, por sua vez, deveria ofertar um sistema de ensino público, gratuito, laico e obrigatório. Para isso, fazia-se necessário que o dualismo do sistema educacional e os interesses de classe que perpetuavam as desigualdades no âmbito da educação fossem completamente suprimidos.

Além disso, a educação proposta e defendida pelos Pioneiros é colocada como importante instrumento para superação parcial das desigualdades sociais, e uma poderosa ferramenta para promoção do desenvolvimento econômico e social do país. O que o documento elaborado pelos Pioneiros faz é, literalmente, construir um vigoroso plano de “reestruturação da educação” brasileira do ensino primário até o ensino superior.

Contudo, a publicação do Manifesto reacendeu uma antiga disputa, que teve a sua origem no início da década de 1920, entre os escolanovistas, defensores da reforma do sistema educacional, e, do outro lado, os educadores católicos e a própria Igreja Católica, que desde o início da República tinham perdido a primazia sobre o sistema educacional, e agora temiam que o avanço do ensino público secundário pudesse converter-se no monopólio do Estado sobre a educação. Romanelli (1986, p. 144) sintetiza as disputas entre os dois grupos da seguinte maneira:

(...) a luta ideológica travada não se revestia apenas de caráter religioso: estava também mesclada de aspectos políticos e econômicos. De um dos lados estavam os partidários das teses católicas, logo identificados pelos reformadores como partidários da velha ordem. O perigo representado pela escola pública e gratuita consistia não apenas no risco de esvaziamento das escolas privadas, mas consistia sobretudo no risco de extensão de educação escolarizada a todas as camadas, com evidente ameaça para os privilégios até então assegurados às elites. Insurgindo-se contra as reivindicações do movimento renovador, a Igreja Católica tomou o partido da velha ordem e, com isso, da educação tradicional.

Em 1932 eclode a Revolução Constitucionalista. O conflito foi uma resposta do Estado de São Paulo às políticas centralizadoras e autoritárias do Governo Provisório, que desagradaram profundamente as antigas oligarquias dirigentes ao indicar interventores para os estados. Após quatro meses de conflito entre as tropas paulistas e as tropas leais ao governo provisório, Vargas saiu vitorioso, mas se viu forçado a convocar uma Assembleia Constituinte para elaboração de uma nova Constituição para o Brasil. Assim, em 1934 é promulgada uma

Constituição de caráter liberal e democrático que vigorou até 1937. As disputas entre os defensores de reformas na educação e os educadores católicos estão impressas no texto constitucional, que traz importantes mudanças na dinâmica das políticas educacionais para o Brasil.

Em vista disso, o Capítulo II, que trata da Educação e da Cultura, deixa expresso nos Artigos 148 e 149 as principais diretrizes para educação - em sua ampla maioria, influenciadas pelo movimento reformador. Assim, entre as principais medidas adotadas para a educação e defendidas pelos educadores liberais, podemos mencionar; 1) a responsabilidade da União na organização de todos os níveis de ensino; 2) a educação enquanto um direito; 3) aplicação de recursos públicos no financiamento do sistema educacional; 4) fixação de um Plano Nacional de Educação; 5) ensino primário, público, gratuito e obrigatório; 7) gratuidade do ensino secundário, se comprovada insuficiência de recursos do indivíduo.

Apesar da ampla influência dos Pioneiros no texto da Constituição, a Igreja Católica e o movimento dos educadores católicos, conseguiram a manutenção das instituições privadas de educação secundária e a oferta da disciplina de Ensino Religioso nas instituições públicas de ensino.

Dos confrontos e embates entre os dois grupos antagônicos no início da década de 1930, fica evidente que o campo da educação era uma área aberta e em disputa por diferentes setores da elite nacional. Fica ainda mais evidente quando observamos que a solução, adotada pela constituinte e por Getúlio Vargas, foi essencialmente no âmbito da acomodação de interesses desses diversos setores.

(...) ambos os grupos, ao defenderem interesses da classe dominante, representaram dois segmentos da mesma classe. Um defendendo a ideologia liberal da educação, no que tinha interesse a nova classe média urbana; outro, que, objetivando a renovação espiritualista sob o nome de Deus, atendia o interesse dos conservadores. Ambos os grupos, como segmento da classe dominante, acabaram por marginalizar uma antiga aspiração nacional, que era a 'escola do povo' (Cunha, 1981, p. 95).

Até mesmo as poucas menções feitas ao ensino secundário no texto da Constituição de 1934 são reveladoras, já que exprimem a pouca disposição dos setores beligerantes em alterar a sua essência classista e aristocrática. Segundo Célio Cunha (1981, p. 96) "As modificações nele introduzidas serviram apenas para acomodá-lo melhor aos interesses dos diversos grupos que fizeram a Revolução de 30, que no fundo reivindicavam os mesmos privilégios da aristocracia rural." Por consequência, a própria Constituição não faz referência a um projeto de expansão das escolas secundárias e mantém os antigos mecanismos de exclusão perpetrados através de longos e complexos processos seletivos.

O Estado Novo, ou Terceira República Brasileira, foi instaurado em novembro de 1937 através de um autogolpe de Estado perpetrado por Getúlio Vargas e apoiado pelo Exército, e por muitos membros de oligarquias regionais e o apoio substancial de industriais. Em verdade, desde fins de 1935, o Brasil já vivia sob égide da Lei de Segurança Nacional, que, na prática, cerceava direitos e liberdades civis, e aumentava os poderes do Executivo. Com essa progressiva hipertrofia de poder em suas mãos, Getúlio Vargas perseguiu e prendeu seus principais opositores políticos e militantes de diversos partidos que permeavam a cena política da década de 1930.

Essa dinâmica, consolidada em 1937, representou o ápice de um projeto político pautado por uma ideologia autoritária, nacionalista e centralizadora, que procurava organizar e tutelar a nação em um processo desenvolvimentista e modernizador desarticulando os movimentos de massa. Diante desse esforço de organização e coordenação, dentro de uma ordem estatizante e corporativista, é criada uma série de órgãos para aumentar a eficiência do Estado e planejar o desenvolvimento de setores econômicos estratégicos.

Para funcionarem como espaços de planejamento e assessoria do governo central, foram criados órgãos técnicos da burocracia federal, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1938), o Conselho de Minas e Metalurgia (1940), o Conselho Nacional do Petróleo (1938), a Comissão Executiva do Plano Siderúrgico Nacional (1942), a Coordenação de Mobilização Econômica (1942) e o Conselho Nacional de Política Industrial e Comercial (1944) (Napolitano, 2022, p. 121).

A ideia central do regime varguista era suplantar os movimentos de oposição através de uma dura repressão por meio dos aparelhos policiais, estabelecer uma certa coesão entre os diversos interesses oligárquicos e obter o apoio dos trabalhadores urbanos. Nesse sentido, o Ministério do Trabalho passa a desempenhar papel estratégico de controle sobre a estrutura sindical e a instituição de leis e benefícios trabalhistas para cooptação da classe operária. Na mesma direção, concorre o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), criado em 1939, com o papel de censurar jornais e revistas de oposição e construir a imagem de “estadista”, “pai dos pobres” e outros tantos epítetos em torno da personalidade de Vargas.

O arcabouço jurídico e legal que legitimou o Estado Novo foi a Constituição de 1937, desenhada pelo Ministro da Justiça de Getúlio Vargas, Francisco Campos. A Carta Magna de 1937, profundamente inspirada e influenciada pelas constituições de países autoritários e/ou fascistas da Europa Central, garantiu um Estado centralizador e poderes praticamente ilimitados nas mãos do chefe do poder executivo. Consequentemente, direitos e garantias fundamentais foram suprimidos do texto constitucional, e seus dispositivos trataram de fechar o Congresso Nacional e de subordinar o poder Judiciário ao Executivo.

A Constituição de 1937, que vigorou até o fim do Estado Novo, em 1945, entre os artigos 128 e 134, delineou em linhas gerais os mecanismos de funcionamento e a função da União quanto ao sistema de ensino. A Magna Carta outorgada por Getúlio Vargas mantém algumas poucas inovações e características da Constituição anterior, optando pela manutenção da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário e pela prerrogativa da União em estabelecer as bases da educação nacional ao determinar as diretrizes. A grande preocupação do redator do documento constitucional estava atrelada ao ensino profissional, que, no artigo 129, ficou assim redigido:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais (Brasil, Constituição de 1937).

Percebe-se o caráter enfático denotado pelo redator ao expor que o ensino profissional é destinado às classes sociais menos favorecidas, perpetrando, através da Constituição, a velha dualidade subjetiva do sistema educacional brasileiro que distinguia entre o ensino secundário clássico, que abria as portas para o ensino superior e os títulos de bacharelado, e o ensino profissional, direcionado às classes mais pobres, instituindo aquilo que Romanelli (1986, p. 153) descreve como um mecanismo de “discriminação social, através da escola”.

A partir de 1942, o Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, reorganiza o papel do Ministério de acordo com um modelo centralizador, e tratou de cercar-se de intelectuais de orientação moderna, ao mesmo tempo que entregava cargos de extrema importância para setores tradicionais da Igreja Católica, em claro sinal de acomodação entre os pioneiros e conservadores. Além disso, introduz uma série de reformas no ensino primário, secundário e profissional através das conhecidas Leis Orgânicas da Educação, ou Reforma Capanema.

O objetivo dessas reformas era o de estabelecer um sentido de consonância entre as ideias desenvolvimentistas e industriais, defendidas e projetadas pelo Estado Novo, e o sistema educacional. Outro fator que merece atenção é a eclosão da Segunda Grande Guerra Mundial, entre 1939-1945, quando o Brasil passa a enfrentar uma série de dificuldades na importação de produtos industrializados, culminando em uma crescente necessidade de promover investimentos em setores da indústria, estratégicos para a satisfação da demanda interna. No entanto, com a crescente expansão da indústria, a falta de mão de obra especializada passa a representar um grave problema para a manutenção dos níveis de produção. Diante dessa conjuntura, a ampliação do ensino profissional assume status

prioritário para o Ministério da Educação, que, por meio de uma série de Leis Orgânicas, promove amplas reformas no ensino profissional industrial, comercial e agrícola.

A reforma do ensino técnico-profissional aproveitou algumas mudanças da reforma anterior, instituída ainda no Ministério Francisco Campos, e manteve a divisão em ciclos. O primeiro ciclo fundamental com duração de 4 anos, e o outro técnico, de 3 a 4 anos. Segundo Romanelli (1986, p. 155), o ensino técnico-profissional industrial ficou assim organizado:

No que concerne ao ensino industrial, além de industrial básico de 4 anos, existia, no mesmo ciclo, o curso de maestria, de 2 anos. Já o 2º ciclo possuía, além dos cursos técnicos de 3 a 4 anos, o curso de formação de professores (pedagógico) de 1 ano. Ao lado desses cursos de formação, estavam previstos na lei cursos artesanais, de duração curta variável, e os de aprendizagem. Os primeiros destinados a dar treinamento rápido, e os de aprendizagem, destinados à qualificação de aprendizes industriais.

Aspecto de extrema importância, o Estado passou a exigir a colaboração da indústria no processo de qualificação e formação do seu pessoal. Em linhas gerais, isso significa que a conjuntura encetada pela Segunda Guerra Mundial produziu uma dinâmica de aumento da produtividade industrial interna, ao mesmo tempo que a indústria encontrava dificuldades para suprir sua crescente necessidade por mão de obra especializada. O Estado assume que não possuía capacidade de ofertar cursos técnicos na dimensão do necessário, e passou a exigir o apoio dos empregadores para a criação de cursos profissionais. Essa conjunção de fatores levou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), subordinado ao Ministério da Educação e dirigido pela Confederação Nacional da Indústria (CNI), que ofertava um modelo de formação de curta e média duração para suprir as necessidades mais prementes do setor industrial. Paulo Ghiraldelli (2015, p. 87) complementa:

Organizou-se o SENAI e o SENAC, em convênio com a Confederação Nacional das Indústrias e a Confederação Nacional do Comércio. Mais ágeis e rápidos na formação de mão de obra qualificada, o SENAC e o SENAI tiveram um crescimento vigoroso após o término da ditadura varguista. Além do mais, no SENAC e no SENAI, ao contrário da rede pública de ensino profissionalizante, os alunos passaram a receber um salário para estudar e iniciaram treinamento nas próprias empresas, o que tornou essa rede de ensino mais atrativa para as classes populares.

Em paralelo, coube ao governo federal, através das escolas de formação técnico-profissional (nos cursos agrícola, industrial e comercial), ofertar cursos mais bem estruturados e que visavam uma formação ainda mais completa para os estudantes.

Uma importante mudança aplicada pelas Leis Orgânicas é que os estudantes concluintes dos cursos secundários de formação profissional poderiam acessar curso superior relacionado ao seu curso técnico de formação. Segundo Célio Cunha (1981, p. 124) “esta

articulação, embora tímida e excessivamente linear, não deixava de representar um avanço quando comparado à situação anterior.” Outra mudança, que merece menção, é a introdução nos cursos de ensino profissional (industrial, comercial e agrícola) das disciplinas de História, Geografia e Estudos Sociais. Essas disciplinas, incluídas na grade curricular, obedeciam às pretensões do Estado Novo de instituir um modelo de ensino tradicional e ufanista, permeado pelo culto à personalidade de Vargas e a exaltação e devoção de valores morais e cívicos.

Apesar dos avanços que o ensino profissional adquiriu ao longo da década de 1930 e início de 1940, o acesso ainda era bastante restrito e limitado, já que as escolas profissionais públicas eram escassas e centralizadas principalmente nas grandes capitais. Assim, a grande maioria dos cursos profissionais de nível médio era ofertada principalmente pela iniciativa particular.

O ensino secundário tradicional, de acordo com a Lei Orgânica de abril de 1942, manteve o seu caráter propedêutico, com uma elevada carga horária de disciplinas humanísticas, consagrando o velho e costumeiro dualismo do sistema educacional brasileiro. O próprio artigo 1º da referida Lei Orgânica enuncia que, entre as finalidades e objetivos, estava a formação, em jovens e adolescentes, de uma plena “consciência humanística e patriótica”, e proporcionar a base necessária para acesso ao ensino superior. O artigo 25, por sua vez, complementa esse ponto, estabelecendo que o curso secundário tradicional tem como premissa essencial a formação de “individualidades condutoras”, estipulando, portanto, a formação de lideranças. Como podemos observar, todos os principais pontos da reforma instituída durante a gestão de Gustavo Capanema mantiveram o velho status aristocrático, elitista e propedêutico do ensino secundário.

Sobre a estrutura organizacional, o artigo 22 determina o funcionamento do ensino secundário em dois ciclos. O primeiro ciclo seria chamado de ginásial, composto por quatro séries, e o segundo ciclo seria separado em clássico e científico, ambos com três séries. Os alunos que pretendiam seguir carreira a partir dos cursos de Direito, Filosofia e Letras, procuravam cursar o ciclo clássico; o ciclo científico preparava os alunos para concorrer no vestibular para acesso aos cursos de Medicina, Odontologia, Engenharia e Farmácia. Nesse sentido, analisando a estrutura organizacional e curricular implementada pela reforma, Romanelli (1986, p. 158) afirma:

Esse ensino não diversificado só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no ensino superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele realmente voltado para a formação das “individualidades condutoras”.

De maneira geral, a reforma significou apenas um reajuste do ensino secundário aos interesses de um governo autoritário, populista e nacionalista. Nessa direção, a formação de jovens lideranças “condutoras” e um ensino direcionado para a formação de uma “consciência patriótica” estão em consonância com um currículo que determinava a introdução de educação militar, religiosa e educação moral e cívica. Analisando a reforma Capanema, Célio Cunha (1981, p. 130) salienta seu viés conservador, que chegou ao ponto de determinar que a educação secundária das mulheres deveria ser realizada em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina. Além disso, destaca que, até os anos de 1960, prevaleceu a escola secundária particular, confessional ou leiga, “numa proporção global de 70 a 75% sobre as oficiais, atingindo até 90% em alguns Estados.”

Ademais, é importante ressaltar que as principais conquistas educacionais instituídas pela Constituição de 1934, e demandadas, principalmente, pelos Pioneiros da Educação, foram revogadas pela Carta de 1937 e pelas Leis Orgânicas do Estado Novo. O próprio artigo 128 da referida Constituição afirma ser “dever do Estado contribuir, direta e indiretamente” para o desenvolvimento de instituições artísticas, científicas e educacionais. O verbo contribuir trata de esvaziar ou eximir o Estado de sua responsabilidade ou obrigatoriedade frente ao financiamento e desenvolvimento de um plano de educação à nível nacional.

Em vista disso, entre avanços e retrocessos, é inegável que o Estado Novo fez do sistema educacional um instrumento de dominação e legitimação política. Como já destacado anteriormente, as disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Educação Militar e até mesmo o incremento das disciplinas de História e Geografia nos cursos profissionais respondem aos anseios e mecanismos de difusão e divulgação dos ideários nacionalistas e desenvolvimentistas da ditadura varguista. Nessa concepção, destaca-se, por exemplo, a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (Decreto-Lei 1006/1938) que tinha como objetivo controlar e censurar a publicação de cartilhas e livros didáticos para o sistema de ensino.

## **1.6. O ensino secundário durante a Quarta República**

Com o fim da Segunda Grande Guerra Mundial e a participação das Forças Armadas brasileiras no conflito ao lado das democracias liberais – Estados Unidos, Grã-Bretanha e França, exceto URSS –, uma nova percepção de regime político começa a aflorar no imaginário das elites brasileiras e de diversos setores das Forças Armadas. É nesse sentido que a ditadura varguista, estruturada no que denominamos como Estado Novo, enfraquece e

perde suas bases fundantes dentro da oficialidade do Exército, Marinha e Aeronáutica. Pressionado, Vargas promove uma reforma na Constituição de 1937, permitindo eleições livres e diretas para presidência, e através do Decreto-Lei nº 7.586, de 28 de maio de 1945, fixando a data de 2 de dezembro desse mesmo ano para as eleições federais e a de 6 de maio de 1946 para as eleições estaduais. Como a desconfiança em torno da saída ou não de Vargas do poder, os altos oficiais decidem pela deposição de Getúlio Vargas em 29 de outubro de 1945.

Assim, abre-se uma lacuna de poder, que é preenchida provisoriamente pelo Ministro do STF, José Linhares, que passa a ser o responsável legítimo pelo processo de abertura democrática do Brasil. O esquema de reconstitucionalização foi corretamente executado, e a 2 de dezembro realizaram-se as eleições federais: foram pacificamente eleitos o presidente da República (Eurico Gaspar Dutra) e os representantes de todos os estados à Câmara dos Deputados e ao Senado, órgãos que, inicialmente, funcionando em conjunto, formaram a quarta Assembleia Constituinte da nação brasileira.

Esse quadro institucional acima descrito inaugura a Quinta República ou República Populista, período permeado por diversas complexidades e problemáticas que afetaram de forma direta toda a estrutura do sistema de ensino no Brasil. As décadas de 1950 e 1960 foram marcadas pela agudização do processo de urbanização que não foi essencialmente acompanhado pelos mesmos níveis de industrialização. Esse descompasso entre urbanização versus industrialização, fez com que apenas uma pequena parte da força de trabalho migrada do campo para as cidades fosse absorvida, enquanto a grande maioria das massas urbanas subsistia em condições de extrema precariedade completamente desassistidas pelo Estado.

Esse cenário de abertura política e transição para uma democracia, acompanhado de um incremento significativo da população urbana, traduz-se, para Weffort (2003, p. 60), como um aumento da pressão popular sobre o Estado para aquisição de direitos e para participação na vida política dentro dos quadros institucionais. Essa conjuntura, somada à ausência de grupos hegemônicos no direcionamento das ações do Estado, permite novamente, após a derrocada do poder das oligarquias, uma “solução de compromisso” encetada por uma série de líderes populistas de feições patriarcais e autoritárias na condução das massas urbanas, que, em linhas gerais, não passam de “massa de manobra”.

Com efeito, as massas são a base da legitimidade do Estado, mas, nesta mesma medida, não podem desenvolver uma ação política autônoma. Em outros termos: são a raiz efetiva do poder, mas nesta mesma condição, não passam de “massa de manobra”. Conferem legitimidade a um chefe populista (e, por intermédio dele, ao

Estado) pois servem de instrumento para a aquisição e preservação do poder, o que é particularmente útil quando nenhum dos grupos dominantes possui condições hegemônicas sobre os demais (Weffort, 2003, p. 63).

É importante que se considere a noção de “manipulação das massas”, bastante utilizado por Weffort para explicar o populismo no Brasil das décadas de 1950 e 1960, não só como uma via de passividade dentro do quadro político e social da época, mas também como sujeitos e atores políticos ativos que demandavam melhores condições de vida, como veremos a seguir.

De maneira geral, o ensino secundário em fins dos anos de 1940 e durante toda década de 1950 não sofreu profundas alterações. Em síntese, prevaleceu regulando essa etapa de ensino as Leis Orgânicas (Reforma Capanema) editadas durante a vigência do Estado Novo. Os decretos-leis, como já visto anteriormente, possuíam profundo caráter elitista e conservador, consagrando o espírito do dualismo educacional com profunda revalorização do ensino humanístico permeado por um currículo que evidenciava conteúdos cívico-nacionalistas. Nessa direção, o curso secundário, mesmo durante o período que inaugurava uma democracia de massas, permanecia o mesmo em seus propósitos, princípios e estrutura.

Para os membros do movimento dos renovadores da educação, promover mudanças no ensino secundário e ajustar a sua função de acordo com as necessidades do país era tarefa de extrema urgência. A emergência de uma economia moderna, industrializada e urbanizada, demandavam a democratização do ensino secundário e a sua compatibilidade com os valores técnicos e científicos tão característicos e essenciais ao capitalismo industrial. Comparativamente, até o início da década de 1960, o currículo das escolas secundárias obedecia ainda aos programas elaborados pelo Colégio Pedro II. Gildásio Amado (1973, p. 26) observa essa relação intransigente e autoritária entre a União e os currículos dos estabelecimentos de ensino estaduais e municipais.

Em 1951, a Congregação do Colégio Pedro II reivindicou que ela própria fizesse os programas das matérias ensinadas no Colégio. O Ministro Simões Filho foi além: determinou que os programas do Colégio Pedro II fossem oficiais para todos os estabelecimentos de ensino secundário do país.

Constata-se que apesar das constantes reivindicações por mudanças e melhorias das características do ensino secundário, em essência, até a década de 1960 pouco se fez para modificar o seu caráter propedêutico, elitista e excludente.

Entre os anos de 1952 e 1964, Anísio Teixeira coordenou o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP). Ao longo desse período, mobilizou diversas campanhas no âmbito das discussões da Lei de Diretrizes e Bases e lutou ardorosamente por um sistema de

ensino público, gratuito e moderno. A partir do INEP diversas campanhas foram promovidas no sentido de mapear a real situação da educação no Brasil e de se produzir material didático adequado e de boa qualidade.

Atuando dentro do INEP durante a década de 1950, o educador Jayme Abreu (Divisão de Estudos e Pesquisas Educacionais do CBPE) apresentou uma perspectiva bastante elucidativa do quadro geral dos estudos secundários através de um importante ensaio apresentado no Seminário Interamericano de Educação Secundária, realizado em Santiago do Chile em 1955. Em seus apontamentos, Abreu (2005, p. 41) afirma que há um “desajuste, que vai ficando cada vez mais nítido, entre os princípios de escola para classe dominante (...) e a gradual democratização dos seus quadros, através da incorporação das camadas populares”. Nesse sentido, existia um desalinhamento entre uma escola secundária dirigida para as elites, com um currículo profundamente humanístico e aristocrático, e as sucessivas demandas provocadas pela incorporação de uma crescente “classe média urbana em ascensão” que galgava novos patamares através do curso secundário. Além disso, a concorrência de uma economia cada vez mais industrializada e urbanizada assinalavam novas condições de vida em um universo competitivo, que esbarrava em uma legislação, currículo e organização escolar antiquados e arcaicos.

Ainda sobre essa arcaica estrutura curricular cita Abreu (2005, p. 64):

Acontece que o currículo da escola secundária nacional vem sendo uniformemente determinado em lei ou decreto-lei (1931 e 1942) para todo o país e elaborado à base da tradição e das opiniões pessoais de dirigentes ocasionais da educação, sem consultas amplas e estudos objetivos, técnicos, que levem à incorporação de princípios científicos atualizados e à consideração da sua necessária flexibilidade, face à realidade das multiformes situações sociais e individuais existentes.

Esse modelo tradicional de currículo apresentava-se defasado e desvinculado da realidade, sendo um dos principais sinais de descompasso e evasão entre as distintas etapas que compunham o sistema educacional brasileiro. Anísio Teixeira, em Boletim Informativo CAPES publicado em 1958 (1958, p. 1), já denunciava afirmando que “querendo tudo ensinar pouca ensina de cada coisa e, deste modo, falha em sua finalidade propedêutica, como falha – e aí pela sua própria natureza – na finalidade de cultura geral, que muitos lhe querem emprestar.”.

O que a posição de Anísio Teixeira deixa latente, é o embate de ideias e posições entre distintos setores que pensavam o ensino secundário de maneira diferente. Clarice Nunes (1980, p. 27) em importante estudo sobre o ensino secundário nas décadas de 1950 e 1960, destaca justamente essa oposição entre setores progressistas e conservadores na burocracia

administrativa ligada ao MEC, o que acabava inviabilizando uma educação secundária e técnica que respondesse às necessidades de uma sociedade em processo de crescente industrialização. A autora complementa afirmando:

A política educacional relativa ao ensino secundário, dos anos 50 até aproximadamente meados dos anos 60, foi uma política ditada pelos setores conservadores da burocracia, defensora dos interesses das escolas particulares na manutenção do monopólio desse tipo de ensino, à revelia dos segmentos progressistas, que viam suas propostas de melhoria do prestígio e aumento da demanda do ensino profissional e técnico, na maioria dos casos, convertendo-se em medidas paliativas e acomodadoras.

Além dos entraves impostos à modernização do ensino secundário, consta uma dinâmica que agravava ainda mais a situação do ensino médio. Com a rápida industrialização do sudeste e a crescente urbanização de importantes cidades nessa região, parcela considerável dos estabelecimentos de ensino e de matrículas estavam concentradas justamente na região sudeste do Brasil. Segundo Nunes (1980, p. 48) “em 1960, 60% da matrícula total do ensino secundário, 56,4% do total de estabelecimentos do país”, estavam aglomerados no sudeste do Brasil. Fica patente que a expansão do ensino secundário ocorreu de maneira desigual e desordenada, entregue principalmente aos interesses da iniciativa privada.

Em meio a dormência que se encontravam as discussões acerca da LDB e as mudanças quanto ao programa de ensino do curso secundário, o Congresso Nacional aproveitou para aprovar em 1954 o Fundo Nacional do Ensino Médio (FNEM), que dispunha sobre a concessão de bolsas de estudos “aos alunos mais capazes dentre os “necessitados”, financiamento público a estabelecimentos de ensino de grau médio para sua manutenção, obras de ampliação e equipamentos”. A Lei 2.342/54 já antecipava uma questão que ocuparia os trabalhos dos congressistas em fins da década de 1950, que era justamente a questão do financiamento público aos estabelecimentos de ensino privado. De forma simples e direta, o governo federal colocaria recursos públicos à disposição de instituições privadas para melhoria e ampliação do ensino secundário.

Algumas experiências regionais nos ajudam a compreender a dimensão da problemática do ensino secundário durante o período em questão. No Estado de São Paulo, o governador Jânio Quadros (1955-1959), para atender à demanda popular por mais vagas tanto no ensino primário quanto secundário, através de uma série de medidas de caráter populista, utilizou métodos extremamente questionáveis, segundo Hilsdorf (2013, p. 113) “sem o respaldo dos educadores profissionais”.

Diante da entrada das massas na cena política nacional através de um crescente processo de expansão urbano-industrial e da alfabetização através da educação primária,

líderes populistas acenavam para as classes menos abastadas através da satisfação de determinadas reivindicações. Para responder às demandas por mais escolas secundárias, Hilsdorf (2013, p. 114) afirma que Jânio adotou como procedimento a aprovação compulsória de 80% dos alunos ginasiais para abertura de novas e constantes vagas, criação de ginásios noturnos, abertura de salas de aula públicas em prédios de estabelecimentos privados e o fim dos exames de admissão para o ensino secundário. Essas políticas ao invés de atacar o problema do ensino secundário ajudaram a agravar ainda mais a sua situação, expandindo “a rede escolar exclusivamente ao sabor dos interesses de sua clientela” (Nunes, 1980, p. 47).

Em resumo, Hilsdorf (2013, p. 115) argumenta que “os professores, à medida que passaram a trabalhar nos ginásios noturnos, ou nas “seções”, sem recursos adequados de infraestrutura, sem garantias trabalhistas e “sem concurso”, vivenciaram um processo de proletarização.” Essa ação supletiva do poder público em expandir o sistema de ensino secundário através de políticas eleitoreiras, ajudou a complexificar ainda mais a situação dessa etapa de ensino ao disponibilizar escolas em condições precárias nas áreas periféricas para os filhos da classe trabalhadora.

### **1.6.1 As discussões, embates e aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961**

De acordo com a Constituição de 1946, com o exposto no art.5º, item XV, letra “d”, competia que à União, legisla-se sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Em resposta à demanda constitucional, em 1948, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, convoca uma série de especialistas e forma uma comissão de educadores para estudar e propor um projeto de reforma do sistema educacional. Dessa forma, em 1948 é elaborado o primeiro anteprojeto de lei que daria início há uma longa, controversa e penosa disputa entre educadores que defendiam a ação do Estado na oferta de um sistema de ensino público e gratuito contra uma corrente de defensores do papel preponderante que deveria possuir o ensino privado no sistema educacional do Brasil, que só teria fim com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Os primeiros debates travados no Congresso Nacional sobre a LDB giravam em torno do papel da União e dos Estados na condução da política de ensino. Assim, um grupo de parlamentares se alinharam com a ideia de que deveria existir uma centralização rígida do sistema de ensino nacional nas mãos do Ministério da Educação, enquanto outros

congressistas defendiam uma linha mais autonomista, privilegiando o poder dos Estados e municípios na elaboração e controle das políticas educacionais.

Em fins da década de 1950, o Deputado Carlos Lacerda (UDN) apresentou um substitutivo ao anteprojeto de lei que ficou em discussão no Congresso Nacional durante anos e estava em estágio estacionário. O substitutivo Lacerda, como ficou conhecido, reacendeu as discussões em torno das diretrizes da educação nacional, e promoveu novos atores políticos para a discussão. É nesta conjuntura, que a Igreja Católica passa a liderar um forte movimento que incluía empresários do ensino privado na defesa da primazia do “direito da família” em educar seus filhos e na “liberdade de ensino” em detrimento da ação e controle do Estado sobre um sistema público de ensino. Essa querela é muito bem sintetizada por Romanelli (1986, p. 176):

(...) as lutas ideológicas em torno da “liberdade de ensino” atingiram o auge, com os educadores, de um lado, proclamando firmemente a necessidade de o Estado assumir sua função educadora e garantir a sobrevivência da escola pública, e com os educadores católicos, de outro lado, agora coadjuvados pelos donos de estabelecimentos particulares, afirmando o “direito da família” e opondo-se ao pretense monopólio do Estado.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi o maior e mais importante embate político travado em torno da questão do ensino público no Brasil até então, já que se tratava de discutir o próprio destino da educação pública e a incorporação das crescentes massas urbanas ao sistema de ensino. Com o crescente movimento liderado por diversos educadores em prol de uma verdadeira escola pública, gratuita e universal, a Igreja Católica e diversos grupos empresariais que dominavam o segmento do ensino secundário particular sentiram-se ameaçados, segundo Saviani (2008, p. 288) pois interpretaram que, “universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos e atenderia a todas as necessidades educacionais da população.”. Nesse sentido, as forças conservadoras e alguns grupos alinhados com uma linha reacionária se agarraram ao pretense “direito da família” e a “liberdade de ensino” contra o que consideravam monopólio do Estado. Era útil para a Igreja Católica recuperar o seu prestígio junto ao exercício da educação que lhe foi dado desde o início do processo de colonização do Brasil, mas sobretudo, para alguns setores mais reacionários, a “possibilidade de participação política mais consciente e de bases mais amplas, poderia minar pela base, o sustentáculo político das velhas elites.” (Romanelli, 1986, p. 178). Já para os grupos empresariais, a vitória do privatismo significaria uma ampla fonte de recursos públicos para o financiamento e expansão das escolas particulares através de subsídios para incorporação das classes sociais subalternizadas.

A luta reacendida em fins da década de 1950, fomentou a participação de diversos intelectuais de prestígio, com destaque para a posição firme de Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Roque Spencer Maciel de Barros, Fernando de Azevedo, Sérgio Buarque de Holanda, Nelson Werneck Sodré e muitos outros. Em que pese as diferenças ideológicas que caracterizavam essas importantes personalidades, vale ressaltar que desempenharam papel bastante ativo na defesa da escola pública e gratuita. Em 1959, o importante manifesto “Mais uma vez convocados” redigido por Fernando Azevedo, assim como o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” escrito em 1932, é publicado no jornal o Estado de S. Paulo e assinado por importantes nomes da intelectualidade brasileira. O manifesto partiu em defesa da escola pública e de acordo com Saviani (2008, p. 296) tinha como objetivo a manutenção do dever do Estado em manter e expandir os sistemas de ensino e da necessidade da aplicação dos recursos públicos exclusivamente no ensino público.

Em sinal de resistência ao projeto privatista de educação, em 1960, é desencadeada a Campanha em Defesa da Educação Pública que aglutinava velhas lideranças que haviam participado do movimento dos “pioneiros”, em 1932. Um importante momento do movimento em defesa da educação pública é a realização da I Convenção Operária em Defesa da Escola Pública, que contou com a participação do sociólogo Florestan Fernandes. A perspectiva apresentada na ocasião levou aos trabalhadores a necessidade de se lutar por uma escola realmente pública, laica e gratuita, rompendo com a tradicional escola elitista que perpetuava os velhos privilégios sociais. Por isso, os trabalhadores representavam a vanguarda de uma luta pela extensão dos direitos educacionais a todos os brasileiros.

Mesmo com o alastramento dos debates e a insurgência contra o projeto privatista proposto pelo “substitutivo Lacerda” por diversos meios e veículos de comunicação, em 20 de dezembro de 1961, o projeto foi aprovado e transformado em lei - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº. 4024) - pelo Presidente João Goulart. As partes envolvidas na disputa política – defensores da escola pública e defensores da escola privada – proclamaram-se insatisfeitas e satisfeitas com o resultado. Isto ocorreu porque a lei aprovada acabou sendo uma conciliação dos projetos Mariani e Lacerda. Assim, tanto privatistas viram-se contemplados com o financiamento público aos estabelecimentos de ensino privado, como por outro lado, os renovadores da educação foram contemplados com a descentralização e equiparação dos cursos secundários.

Alguns pontos da Lei de Diretrizes e Bases merecem destaque, em seu artigo 30, letra “a”, “b”, “c” e “d” tratava de retirar a obrigatoriedade da frequência no ensino primário dos alunos oriundos de famílias em situação de fragilidade social, e tal como menciona Romanelli

(1986, p. 181) isentava “completamente o poder público de sua obrigação de fornecer condições para que a obrigatoriedade seja cumprida”. No entanto, merece maior atenção em nossa análise o artigo 95 que determinava que a União deveria financiar ou cooperar financeiramente com Estados, municípios e particulares, tal como exposto na letra “c” do referido artigo.

c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos Estados, municípios ou particulares, para a compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos de acordo com as leis especiais em vigor (LDB, 1961).

Vale ressaltar que a tradicional divisão da estrutura do sistema educacional brasileiro foi consagrada pela LDB, mantendo a característica do Ensino Médio nos moldes propostos pela antiga Reforma Capanema. Assim, o ensino secundário continuou estruturado em dois ciclos, o ginasial (com duração de 4 anos) e o colegial (duração de 3 anos). Nos mesmos moldes permaneceu o ensino técnico, que desde o início dos anos de 1950 já havia sofrido algumas mudanças no sentido de se ampliar as possibilidades de mobilidade do aluno através das “leis de equivalência”, mas não eliminou todas as barreiras. Saviani (2008, p. 307) afirma que foi somente com a LDB que passou a se conferir um tratamento mais igualitário para os diversos ramos de ensino, eliminando a discriminação contra o ensino profissional e determinando a equivalência entre os cursos propedêuticos e profissionalizantes, promovendo a abertura de ambos para o ensino superior.

Uma outra inovação importante, e uma vitória do movimento dos renovadores, foi a redução do número de matérias do currículo do ensino secundário, constando a partir de então apenas as disciplinas indispensáveis para a formação geral básica. Anísio Teixeira (1954, p. 11) em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em 1954 argumentava sobre a tendência a transformação da escola secundária, “no sentido de perder o caráter de escola de “elite”, o caráter de escola intelectualista” e atender as novas demandas e necessidades de um novo público que “já não é especificamente a de pessoas que se destinem ao ensino superior.” Por isso, fazia-se fundamental implementar uma profunda reforma no currículo do ensino secundário, tornando-o mais acessível e próximo das necessidades prementes desse novo público através de uma flexibilização curricular.

Anísio Teixeira (1962, p.01) em seu constante otimismo em relação aos rumos da educação no Brasil, se permitiu comemorar a aprovação da LDB como uma “meia vitória” do movimento renovador. Em sentido oposto, Romanelli (1986, p. 191) indica que a LDB aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República foi um profundo retrocesso e uma ampla vitória das forças “antidemocráticas e conservadoras”.

Segundo a autora, isto ocorreu “através da contenção da expansão do ensino em limites mais estreitos do que aqueles reivindicados pela demanda social de educação”, determinando a “manutenção do atraso da escola em relação à ordem econômica e à ordem social.”. Em linhas gerais, a oferta do sistema público de ensino acabou engessada pelos dispositivos legais da LDB, o que ocorreu em benefício dos interesses das correntes antidemocráticas.

No apagar das luzes, o governo João Goulart ainda exprimiu os seus últimos suspiros em cumprimento ao determinado pela Lei de Diretrizes e Bases, e publicou o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu uma série de metas quantitativas e qualitativas para o sistema educacional brasileiro. Para o ensino secundário, o PNE determinava, de acordo com Ghiraldelli (2015, p. 136) :

Matrícula de 30% da população escolar de 11, 12 e 14 anos nas duas primeiras séries do ciclo ginásial, matrícula de 50% da população escolar de 13 a 15 anos nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população de 15 a 18 anos nas séries do ciclo colegial.

Entre as metas qualitativas para a etapa média da educação, o PNE determinava que o “ensino médio deverá incluir em seu programa o estudo dirigido e estender o dia letivo a seis horas de atividades escolares, compreendendo estudos e práticas educativas.”. No entanto, o Plano Nacional de Educação acabou sendo extinto após o golpe civil-militar perpetrado contra as forças democráticas em 1964.

### **1.7 O Ensino Secundário Durante a Ditadura Civil-Militar**

A crescente tensão entre Estados Unidos e União Soviética se agravou no início da década de 1960 com a consolidação da Revolução Cubana, em 1959. Esse marco, representou para os Estados Unidos a necessidade de estreitar relações políticas e econômicas com o restante da América, em promoção de uma política externa de maior alinhamento. Enquanto isso, o governo de João Goulart encontrava-se no auge de uma crise política e institucional provocada pela renúncia de Jânio Quadros e a tentativa de golpe dos ministros militares. O parlamentarismo se apresentou como solução política para o impasse entre a posse de Jango ou o derramamento de sangue em uma guerra civil. A própria aprovação da LDB ocorreu em meio ao caos político de um parlamentarismo recém instaurado e um plebiscito presidencialista proposto por João Goulart, em 1963.

Em síntese, o início da década de 1960 denota o esgotamento da democracia populista e a “liquidação do padrão getuliano ou populista de desenvolvimento econômico” (Ianni,

1975, p. 9), baseado em um nacional desenvolvimentismo, que buscava promover a industrialização do Brasil através da substituição de importações de produtos manufaturados. Segundo Octavio Ianni (1975, p. 11), “a sucessão de crises políticas, nesse período, indica o conflito crescente entre o nacionalismo desenvolvimentista e independente” e os diversos setores tradicionais da economia alinhados com os interesses do capitalismo internacional. Esse crescente desajuste e desalinhamento entre grupos sociais conflitantes e a superação do nacional desenvolvimentismo, é para Romanelli (1986, p. 195) responsável por uma “redefinição das funções do Estado” gerando “mudanças na estrutura política e econômica”.

Essa mudança ou redefinição do jogo político é evidenciada na conjuntura do Golpe de Estado promovido por setores das Forças Armadas, em especial o Exército, com o apoio e mobilização de grupos civis, com respaldo dos Estados Unidos. Esse quadro abre margem para que os militares ocupem o poder implementando um regime autoritário e ditatorial caracterizado por

(...) uma hipertrofia do Executivo combinada a uma existência praticamente simbólica dos demais poderes, uma vez que estamos diante de um Poder Legislativo que não legisla e de um Poder Judiciário que não julga, mas que atuam conforme a vontade e a conveniência do Executivo (Germano, 1990, p. 3).

É preciso que se considere que o golpe foi bem recebido por diversos setores da sociedade brasileira. Em grande medida, empresários, proprietários de terras, setores da classe média urbana e a grande maioria dos veículos de informação receberam o movimento golpista como uma forma de expurgar a esquerda, solapando a ameaça representada por sindicatos, movimentos estudantis e diversos setores populares alinhados em algum grau com o reformismo proposto pelo ex-presidente João Goulart.

Lentamente, o regime imposto pelos militares defenestrou seus inimigos políticos e criou mecanismos de coerção através dos Atos Institucionais, esvaziando o Congresso Nacional e fortalecendo os poderes do Executivo. Entre os anos de 1964 e 1969, outros Atos Institucionais foram invocados pelos militares, e, desse modo, partidos políticos foram extintos, o poder judiciário foi modificado e a censura, estabelecida.

A máquina de repressão instituída pelos militares também se voltou prioritariamente contra livros, educadores e programas educacionais. Dessa maneira, diversos professores, reitores, programas e livros considerados subversivos foram demitidos, suspensos ou apreendidos. De acordo com Luiz Antônio Cunha e Moacyr de Góes (2002, p. 37), o Programa Nacional de Alfabetização, que utilizava o método Paulo Freire, teve seu financiamento suspenso, interventores foram nomeados para reitoria de universidades e “os

defensores do ensino público e gratuito foram sendo substituídos pela aliança dos que lutavam pela hegemonia da escola particular subsidiada pelo Estado.”.

Os defensores da privatização do sistema educacional brasileiro viram-se contemplados com cargos, benesses e foram alçados a cargos de influência dentro de instituições públicas de grande relevância, de onde puderam solapar o ensino público. Um claro exemplo disso é o que expõe Cunha e Góes (2002, p. 41) sobre o novo Plano Nacional de Educação, revisto em 1965:

Além de deslocar para mais adiante as metas originais, como a de matricular 100% da população de 7 a 11 anos de idade em escolas primárias -, o CFE aumentou os recursos a serem transferidos para o setor privado. A versão de 1962 daquele plano previa que 3% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário fossem destinados a bolsas de estudo em escolas particulares; a revisão de 1965 aumentou essa proporção para 5%. Da mesma forma, o Fundo Nacional do Ensino Médio, de 14,5% para 20%, e o Fundo Nacional do Ensino Superior, de zero para 5%.

Em vista disso, os primeiros anos do novo regime político foram marcados por profundos reordenamentos nas políticas educacionais, que afetaram todas as instâncias do sistema educacional brasileiro. Esse processo fazia parte de uma dinâmica de acomodação e de reorganização das estruturas políticas e econômicas, na qual buscava-se uma pretensa estabilidade política através de demissões, cortes e perseguições.

No âmbito da educação, os militares além das perseguições, demissões e prisões, determinaram uma série de cortes econômicos e reduziram de maneira drástica e substancial as perspectivas educacionais projetadas através de uma revisão do Plano Nacional da Educação. Dessa maneira, os cortes e a revisão do PNE significaram um amplo projeto de contenção da expansão da rede escolar, agravando a crise do sistema educacional em uma conjuntura de expansão da demanda social por educação.

Essa crise, de acordo com Romanelli (1986, p. 207), estava em plena consonância com os intentos do regime recém-instituído, já que a política educacional adotada visava “a contenção da expansão em limites compatíveis com o modelo econômico com sua fase de ‘recuperação’”. A ideia de uma crise que afetava o sistema educacional foi o pretexto ideal para justificar uma série de acordos de assistência técnica e cooperação financeira firmados entre o MEC e a USAID (United States Agency for International Development), criada pelo governo americano em 1961. Em verdade, através da Declaração de Santiago do Chile, firmada em 1962, os Estados Unidos já haviam formulado e apresentado um programa de ajuda para os países da América Latina que postulava a educação como um importante instrumento político-ideológico para manutenção de um desenvolvimento econômico em benefício do capital internacional.

Esse tipo de ajuda ou de assistência técnica, segundo José Oliveira Arapiraca (1979, p. 151) “não mais agia diretamente através da diplomacia da força propriamente, mas pela persuasão e pelo envolvimento dos países periféricos e sua filosofia econômica, através do processo de endividamento com o financiamento da ajuda”. Ademais, esse tipo de convênio de suporte educacional está inserido dentro de uma lógica em que se pretende operacionalizar valores do mundo do mercado e da produtividade industrial dentro do sistema de ensino. É diante desta conjuntura que a educação passa a ser vista como um “bem econômico” (Arapiraca, 1979, p. 153) e as mudanças do sistema educacional são operadas no sentido de se impor a lógica do capital.

Em 1965, o Ministério da Educação e a USAID firmaram um acordo de cooperação técnica e de financiamento voltado para o ensino secundário e industrial. A finalidade do acordo era o de consultores norte-americanos prestarem formação e consultoria técnica para uma equipe de brasileiros que formariam uma Equipe de Planejamento do Ensino Médio (que ficou conhecido como EPEM). Por conseguinte, essa equipe seria responsável pela elaboração de planos de ensino para a educação média em nível federal e estadual, além da elaboração de um documento técnico acerca das condições do ensino secundário no Brasil.

Como parte do projeto e do acordo firmado em 1965, o governo brasileiro solicitou empréstimos junto ao USAID para realização da expansão da rede secundária de ensino e prorrogou a vigência do acordo até 31/12/1971. Mesmo com o fim da parceria entre MEC e USAID, a equipe formada e treinada por técnicos norte-americanos (EPEM) acabou incorporada ao Ministério da Educação. De dentro do MEC, essa equipe, “teve papel teórico e de planejamento fundamental em todo processo de transformação do sistema médio de ensino brasileiro”<sup>4</sup>.

Fruto imediato da parceria MEC-USAID/EPEM foi a criação dos Ginásios Polivalentes, que objetivava a introdução de disciplinas de caráter técnico, mantendo uma pequena base curricular de cultura geral. A criação dos Ginásios Polivalentes em fins dos anos 1960, acompanhava a retomada do crescimento econômico do Brasil e a progressiva necessidade de mão de obra especializada, e, de acordo com Clarice Nunes (2000, p. 57), o modelo adotado era um híbrido entre os cursos secundaristas vocacionais, espelhado nas escolas norte-americanas, e o tradicional ginásio secundário brasileiro, “herdando os problemas do primeiro e as deficiências do segundo”.

De maneira concomitante ao avanço das relações Brasil-EUA e MEC-USAID, o processo de modernização do sistema educacional brasileiro passava pela introdução de ideias

---

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 160.

“relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo)” (Saviani, 2008, p. 369) operando dentro de uma dinâmica que priorizava os princípios da eficiência, racionalidade e produtividade, e no sentido de reorientar o sistema educacional na direção do modelo de desenvolvimento dependente. É nessa conjuntura que tem início a expansão, no Brasil, da pedagogia tecnicista que respondia às demandas por uma escola cada vez mais voltada para formação de uma mão de obra ajustada à nova ordem capitalista que estava se impondo.

Por fim, os acordos de ajuda bilateral, firmados ao longo da década de 1960 e no início da de 1970, pretendiam reforçar os laços de dominação através de uma política de financiamento/endividamento e de controle através da imposição de valores culturais. Arapiraca (1979, p. 146) sintetiza, de maneira bastante elucidativa, o funcionamento desse complexo mecanismo.

(...) só é possível na medida em que os poderes locais dos países doadores passam a introjetar valores modernizantes nas práticas de intervenção social. E uma das consequências mais alienantes é o endividamento através do financiamento das importações. E foi dessa forma que se iniciou a chamada política de não intervenção ou da boa vizinhança através da ajuda. A partir daí e da posse e do controle dos aparelhos ideológicos está-se a um passo da manipulação efetiva da nação por controle remoto.

De maneira correlata, as reformas instituídas no sistema educacional brasileiro, atendiam às demandas e interesses de tecnocratas imbuídos em uma mentalidade empresarial. O objetivo das reformulações do sistema de ensino não caminhava na direção de melhorias qualitativas, mas segundo “princípios da organização das empresas, busca-se maior adequação do modelo da educação ao modelo econômico” (Romanelli, 1986, p. 223). Assim, a educação passa a ser vista, tal qual evocado acima, como um “bem econômico” segundo a lógica do capital, e a operar segundo valores estruturantes do capitalismo. Fica nítido que existe uma plena harmonia entre a pedagogia tecnicista que expande seus tentáculos pelo sistema de ensino e as reformas educacionais promovidas ao longo das décadas de 1960 e 1970.

Após uma série de estudos sobre o sistema educacional nacional, os técnicos americanos e brasileiros passaram a integrar o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PREMEM), em 1968. O objetivo do programa era o de promover o aperfeiçoamento, a melhoria e a expansão da rede secundária de ensino. Em 1972, o órgão passa por uma reformulação e, então, passou a se chamar Programa de Expansão e Melhoria do Ensino (PREMEN), que buscava aperfeiçoar toda educação básica. O processo de reformulação e remodelação do sistema de ensino teve início a partir do ensino superior, com uma série de

discussões internas conduzidas pelo Conselho Federal de Educação (CFE), e por dois importantes relatórios que posteriormente se transformaram em anteprojeto de lei – Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU) e a Comissão Meira Matos – e deram origem ao Decreto-Lei Nº53/1966, ao Decreto-Lei Nº252 e ao Decreto-Lei Nº477.

Com as medidas adotadas e os referidos decretos emitidos, o ensino superior passou, em síntese, a operar segundo uma lógica tecnicista e empresarial, que pretendia reduzir gastos e aplicar uma maior “racionalidade administrativa à universidade para torná-la mais moderna e adequada às exigências do desenvolvimento” (Romanelli, 1986, p. 232). Assim, a reforma instituiu a reorganização da universidade em departamentos, modificou o sistema de matrículas por disciplinas e adotou como modelo de seleção o exame de vestibular classificatório. Além disso, baniu o movimento estudantil e impôs uma dura repressão e perseguição aos docentes e discentes envolvidos em “atividades subversivas”, visando coibir o potencial crítico e a capacidade de articulação do movimento estudantil.

Para resolver o problema da alta demanda por cursos de ensino superior, a proposta dos relatórios Meira Matos e do GTRU caminhavam no sentido de que o ensino profissionalizante deveria ser universal e de caráter compulsório para desonerar o ensino superior. Para os técnicos do EPEM, induzidos pelas instruções do convênio USAID, tão salutar quanto a profissionalização do ensino seria a adequação do ensino secundário aos interesses de uma formação despolitizada, ajustada à ordem capitalista e assentada na teoria do capital humano<sup>5</sup>. Assim, de acordo com Romanelli (1986, p. 235), o ensino médio deveria ser capaz de selecionar os “mais capazes para a universidade, dar ocupação aos menos capazes, e conter a demanda de educação superior em limites mais estreitos.”

Foi diante desta conjuntura que a reforma do ensino primário e do ensino secundário foram levadas adiante através da Lei nº 5.692/71, que foi também denominada como Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º grau. A referida Lei promoveu a obrigatoriedade do ensino profissionalizante para o 2º grau. Estruturalmente, pode se afirmar que as antigas ramificações do ensino técnico-profissional foram abolidas (ensino técnico industrial, ensino técnico agrário, ensino técnico comercial e ensino normal), os exames de admissão extinguidos e o currículo básico passou a integrar disciplinas de caráter profissionalizante. Portanto, ao longo de um percurso de três anos de duração, esperava-se que o aluno

---

<sup>5</sup> Para Frigotto (2006, p. 40), a educação, sob a ótica da Teoria do Capital Humano, “é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro”.

desenvolvesse uma habilitação profissional para satisfazer a demanda crescente do mercado de trabalho.

Como parte do projeto de reformulação do sistema educacional, a reforma também modificou a estrutura organizacional do ensino primário, integrando o antigo primeiro ciclo do ensino secundário (Ginásio) ao ensino primário, ampliando a obrigatoriedade escolar para 8 anos. Segundo a redação da Lei 8.692/71, em seu Art. 5, parágrafo 2º, letra a, o ensino primário, em seus anos finais, teria por função realizar “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”. Já a organização do currículo escolar determinava um núcleo comum básico e obrigatório em nível nacional, e a parte diversificada estava vinculada às necessidades e possibilidades das diferentes regiões que integram o território nacional. Sobre esse formato de organização curricular, Romanelli (1986, p. 239) afirma:

Os Conselhos Estaduais de Educação ficaram incumbidos de relacionar as matérias que comporiam a parte diversificada do currículo, nas quais deveriam recair as escolhas dos estabelecimentos de ensino dos respectivos Estados. E os estabelecimentos ainda obtiveram o direito de propor matérias para seu currículo que não constassem das listas de opções dos Conselhos Estaduais.

A reforma também se preocupou em incluir no currículo da educação primária e secundária as disciplinas de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. O formato e a organização curricular do ensino primário foram organizados de maneira que o antigo 1º Ciclo do ensino secundário, agora 6ª à 8ª Séries do ensino primário, seria composto pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais. Nessa nova organização curricular, as disciplinas História e Geografia foram excluídas do núcleo comum e diluídas na diminuta disciplina de Estudos Sociais.

O currículo para o ensino secundário ou ensino médio (agora chamado 2º Grau) elencou um núcleo básico de disciplinas obrigatórias formado pela Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Matemática, e introduziu as disciplinas de História, Geografia, Organização Social e Política Brasileira e Ciências Físicas e Biológicas ao longo do percurso composto por três séries.

O restante das disciplinas destinava-se à formação especial que objetivava à qualificação para o trabalho, regulamentada pelo Conselho Federal de Educação que apresentou uma lista com 130 habilitações profissionais, cada uma formada por um mínimo obrigatório. Os Conselho Estaduais de Educação ficaram responsáveis por elaborar documento dispendo sobre as necessidades mais prementes para cada unidade federativa e as matérias de escolha para cada estabelecimento de ensino.

De acordo com Romanelli (1986, p. 245) o conteúdo profissionalizante está articulado em concordância com o tempo e o nível do curso. O curso técnico exigia uma duração de 2.900 horas, e as demais habilitações em nível de auxiliar exigia o percurso de 2.200 horas de estudos. Nesse sentido, o Conselho Federal de Educação emitiu o parecer N°45/72 que fixou o mínimo de horas cursadas para a formação geral e para a formação especial. Assim, para as habilitações profissionais de Técnicos do Setor Primário e do Setor Secundário deveriam ser cursados um mínimo de 2.900 horas, nas quais estavam inclusas ao menos 1.200 horas de conteúdo profissionalizante. Para habilitação de Técnico do Setor Terciário, o mínimo mantinha a determinação de 2.900 horas, mas reduzia o percurso profissionalizante para pelo menos 900 horas de conteúdo. Por fim, para habilitação profissional de auxiliares, a carga horária mínima seria de 2.200 horas, nas quais ao menos 300 horas deveriam ser compostas de conteúdo profissionalizante.

Ainda de acordo com a letra da Lei 5.692, a oferta das habilitações deveria corresponder às necessidades do mercado de trabalho, e as habilitações profissionais deveriam ser realizadas em regime de cooperação entre estabelecimentos de ensino e empresas, sem que com isso, fosse iniciado vínculo empregatício.

Apesar da Lei 5.692/71 apresentar traços positivos como a expansão da idade escolar dos 7 aos 14 anos de idade e a aparente supressão do velho e tradicional dualismo do ensino secundário, em realidade ela enunciava um perfeito alinhamento com à ordem do capital produtivo. Elaborada a partir de uma perspectiva utilitarista e tecnicista de educação, a lei pretendia relacionar “sistema educacional e sistema ocupacional” (Germano, 1990, p. 256) subordinando a educação ao sistema de produção, agregando uma ampla massa de jovens ao crescente processo produtivo que o país estava inserido no início da década de 1970. Germano (1990, p. 245) chama atenção para o fato de que os velhos problemas da educação primária não foram solucionados, e em certas circunstâncias, acabaram flagrantemente agravados, já que subitamente o ensino primário incorporou uma ampla massa de jovens ao processo de ensino, sem que com isso, o Estado aumentasse os investimentos.

Nesse sentido, apesar do incremento na taxa de matrícula, destaca-se, no entanto, que um amplo contingente da população em idade escolar continuou excluído e sem acesso ao sistema de ensino. Ainda segundo Germano (1990, p. 245) a “taxa de atendimento (...) passou de 76,2% em 1973, para cerca de 85% em 1985.”. Esses dados revelam que apesar do aumento do número de matrículas na educação primária, ainda sim, uma ampla margem de 15% da população escolarizável em meados da década de 1980 continuava sem acesso à escola.

Apesar de envolta em um discurso de justiça social e estabelecimento de igualdades a partir do sistema educacional, a reforma instituída a partir da Lei 5.692 para o ensino secundário, acabou por agravar e aprofundar o tradicional e antigo dualismo que segregava o ensino propedêutico do ensino profissionalizante. Isto ocorreu na medida em que os estabelecimentos de ensino, principalmente públicos, receberam poucos investimentos para expansão física, aquisição de materiais e equipamentos e contratação de profissionais para ofertar o preparo necessário para a formação profissional dos jovens.

Profissionalização não foi implantada efetivamente na maioria das escolas da rede pública – notadamente as estaduais e municipais – por falta de recursos tendo sido simplesmente descartada pela rede privada devido ao elevado custo (Germano, 1990, p. 187).

Dessa maneira, o tradicional ensino propedêutico continuou sendo oferecido em larga escala pelas instituições de ensino secundário no âmbito privado a partir do que Cunha e Góes (2002, p. 66) nomearam como “profissionalização de faz de conta”, pois o ensino nessas instituições continuou orientado para garantir o acesso dos alunos ao ensino superior. Na maioria das instituições públicas de ensino, a educação profissional não foi implementada devido os elevados custos, e um ensino propedêutico precarizado foi mantido. Afinal, como pode-se averiguar, a obrigatoriedade da profissionalização no ensino secundário agravou ainda mais antiga dualidade entre ensino propedêutico e ensino profissional, e também aumentou o abismo e a disparidade entre a educação pública e a educação privada.

No decorrer da década de 1970 era nítido que a instituição da profissionalização compulsória do ensino secundário havia se consolidado como um retumbante fracasso. O fim do “milagre econômico” brasileiro e a queda acentuada nas taxas de crescimento e o aumento da inflação abriram as portas para uma crescente insatisfação social contra o regime militar. Essa insatisfação acabou por forçar os militares a promoverem uma política de distensão, que pretendia implementar uma abertura lenta e gradual, anunciando a decadência do autoritarismo e o retorno à normalidade de um regime democrático.

Nesse cenário o governo se viu obrigado a reconhecer que a Lei 5.692/71 para o ensino secundário não surtiu o efeito esperado, e após onze anos da sua criação acabou revogada e substituída pela Lei 7.044/82, que por sua vez extinguiu a profissionalização obrigatória e atenuou diversos efeitos da LDB de 1971. No texto da referida Lei, destaca-se a substituição da “qualificação para o trabalho” pela “preparação para o trabalho” e a conversão da habilitação profissional compulsória em opção para os estabelecimentos de ensino médio.

Não menos importante que o próprio texto da Lei 7.044 são os Pareceres emitidos pelo Conselho Federal de Educação (CFE) que enunciaram as orientações básicas para remodelação da relação entre educação e trabalho. Para Miriam Ward (1983, p. 16) os diversos Pareceres emitidos pelo CFE caminham no sentido de determinar uma ruptura com as tendências tecnicistas e empresariais que orientaram a educação na Lei 5.692/71 para um modelo que se aproxima da perspectiva escolanovista.

(...) os Pareceres revelam uma concordância sobre o deslocamento do polo econômico do trabalho para o polo humano, pelo fato de a nova Lei não atrelar a formação do aluno de 2º grau às demandas do mercado de trabalho e sim ao seu preparo integral para a vida. O Parecer Nº 170/83 expressa essa concepção com todas as letras quando diz que a Lei 5.692 foi fruto da Teoria do Capital Humano, de teor economicista, e, portanto, carregada de todas as mazelas dessa teoria.

Dessa forma, a imposição do ensino profissionalizante para o ensino secundário se mostrou um projeto dispendioso, que reforçou as diversas problemáticas que historicamente afetavam o ensino médio no Brasil. Ao final do intento, a supressão da Lei 5.692/71 desnudou uma reforma que anunciava um amplo projeto de adestramento que se pretendia consolidar para fomentar a crescente economia brasileira do início dos anos 1970. Os técnicos e economistas que influíram no projeto não levaram em consideração que a escola, apesar de possuir um caráter transformador, não possui dentro de si forças potencializadoras para romper com a dualidade inerente ao processo de formação histórica do Brasil.

Ademais, apesar da expansão do número de matrículas nas escolas de nível médio durante os anos 1970 e 1980, é nesse contexto que a cisão entre a qualidade do ensino ofertado por instituições de ensino público e privado aumenta significativamente consolidando o sistema educacional como um instrumento de manutenção da desigualdade social.

## **1.8 A Nova República, Redemocratização e os rumos da educação pós Regime Militar**

No início dos 1980, o Brasil já sentia os efeitos de uma profunda recessão econômica que esboçou os primeiros sinais na conjuntura da Crise do Petróleo, em 1973. O aumento da dívida externa, a inflação e a ascensão dos níveis de desemprego elevaram a insatisfação popular, que, a despeito da política de distensão implementada nos primeiros anos de governo Geisel, culminaram na abertura política e o processo de redemocratização, em 1985 - conduzido de acordo com a estratégia da “conciliação pelo alto, visando garantir a

continuidade da ordem socioeconômica” (Saviani, 2008, p. 402). É importante destacar que as primeiras eleições após a transição foram realizadas de forma indireta, elegendo assim o candidato Tancredo Neves, que acabou falecendo antes mesmo de tomar posse. Diante desta circunstância o seu vice, José Sarney, aliado íntimo do regime militar, assumiu a presidência.

O governo de José Sarney, cujo mandato foi de 1985 a 1990, foi o responsável pela Emenda Constitucional nº 26, de 1985, que alterou a Constituição de 1967, que, por sua vez, havia sofrido com uma série de emendas que modificaram seu caráter democrático. No dia 1º de fevereiro de 1987, foi instaurada a Assembleia Constituinte responsável pela elaboração de uma nova Constituição - que, após 21 anos de regime militar, deveria reintroduzir no Brasil os valores de uma democracia liberal. Nesse cenário de reabertura democrática, educadores progressistas mobilizaram-se em defesa de um modelo de escola pública e gratuita, retomando algumas das antigas propostas do movimento escolanovista que travou duros embates contra a ordem privatista de educação na conjuntura das discussões da LDB de 1961.

Nessa conjuntura, destaca-se as propostas do Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito (Fórum), enviadas à Subcomissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados. De maneira geral, o Fórum defendeu que a Carta Constitucional inserisse os princípios do “ensino público, laico e gratuito em todos os níveis, sem discriminação econômica, política e religiosa; democratização do acesso, permanência e gestão da educação; qualidade de ensino; e pluralismo de escolas públicas e particulares” (Xavier, 2003, p. 246). Por outro lado, os estabelecimentos particulares de ensino procuraram se mobilizar em defesa de seus interesses através da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Fenem), que defendia a permanência do tradicional mecanismo de financiamento público a escolas privadas através da concessão de bolsas de estudo, além de imunidade fiscal e tributária.

Uma vez promulgada, a Carta Constitucional de 1988 introduz no novo ordenamento jurídico uma nova e importante concepção acerca do valor da educação. De acordo com artigo 6º (Brasil, 1988)<sup>6</sup>, a educação passa a ser entendida como um direito fundamental e inerente à condição humana, e por isso demarcada como um Direito Social. Nesse sentido, fica enunciado através do texto constitucional a precedência do Estado no dever de promover o ensino.

Sendo assim, a educação é colocada como um direito fundamental e primordial para o pleno desenvolvimento do ser humano, e substancial para o exercício da cidadania e das

---

<sup>6</sup> Artigo 6º: “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

liberdades democráticas. Nas palavras de Cury (2008, p. 216), a educação básica a partir da Constituição de 1988 passa a ser caracterizada como

(...) gratuito e obrigatório, ganha a condição de direito público subjetivo, os sistemas de ensino passam a coexistir em regime de colaboração recíproca, a gestão democrática torna-se princípio dos sistemas públicos de ensino e a gratuidade, em nível nacional e para todos os níveis e etapas da escolarização pública, se torna princípio de toda a educação nacional.

Mais adiante, em seu artigo 208, os constituintes imprimiram os mecanismos normativos para efetivação do direito à educação e às obrigações do Estado. Nesse tópico, destaca-se a importância do inciso I e II, que foram modificados via Emenda Constitucional, e passaram a determinar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental, e a progressiva universalização do ensino médio gratuito (Brasil, 1988). Os legisladores também se preocuparam em elencar os princípios que deveriam nortear a educação no artigo 206, onde se destacam os incisos a seguir:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (Brasil, 1988)

Pode-se observar que a CF/1988 trouxe significativos avanços em matéria de educação. Em primeiro lugar, destaca-se a preocupação do legislador em obrigar o Estado a proporcionar igualdade de condições para o acesso ao sistema educacional, além de condições para fomentar a permanência do jovem dentro do sistema de ensino.

Quanto à organização e competência dos entes federados, o artigo 211 estabelece que a educação infantil e fundamental está na esfera de atuação prioritária dos municípios. Os estados e o Distrito Federal devem agir na criação e manutenção de estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Por fim, é de responsabilidade da União o sistema de ensino federal, além da realização de atividade supletiva e redistributiva. O artigo 211, em seu §4º, dispõe sobre o regime de colaboração entre os entes federados para garantia da qualidade e universalização da educação básica.

O artigo 212 determina que anualmente a União deve empregar no mínimo 18% da sua arrecadação de impostos no sistema educacional, e os estados e municípios devem empregar, em seus respectivos sistemas, 25% das suas receitas provenientes de impostos.

A liberdade de ensino e a participação da iniciativa privada, tema bastante discutido pelas cartas constitucionais anteriores, é inserida na CF/1988 de maneira resumida e enxuta nos termos do artigo 209, inciso I e II, que afirmam “o ensino é livre à iniciativa privada”,

observando-se o “cumprimento das normas gerais da educação nacional” e a “autorização e avaliação de qualidade pelo poder público. O financiamento público das instituições privadas passa a ficar restrito apenas aos estabelecimentos de ensino “comunitários, confessionais ou filantrópicos” que possuem “finalidade não lucrativa”.

No entanto, a legislação educacional na Nova República (1985-2016) é significativamente incrementada com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. Após sucessivos embates e discussões, que em certa medida reviveram os debates que compuseram a construção histórica da LDB/1961, a Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996, trouxe consigo avanços e retrocessos, e um longo percurso composto por votações, negociações e consensos até a sua definitiva aprovação.

Em relação ao ensino médio, a LDB/1996 toma como medida de maior importância a integração dessa etapa de ensino como parte integrante da Educação Básica. Nos termos do artigo 21, da LDB/1996, “a educação escolar compõe-se: I – Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.”<sup>7</sup> Inserindo o Ensino Médio dentro do quadro da educação básica, a LDB/1996, retira-lhe o caráter de mero “apêndice” que essa etapa de ensino possuía em relação ao ensino superior, conferindo-lhe uma identidade própria em relação às demais etapas do sistema educacional, reconhecendo seu “potencial formativo, ao considerá-lo aprofundamento e complemento do ensino fundamental” (Cury, 1998, p. 81). Indo além, Cury (1998, p. 88) afirma que “o ensino médio ganha, na lei, a perspectiva mais ampla de função formativa a condição das outras funções. O ensino médio é reconhecido como tendo dignidade própria.”. Ressalta-se também que a ampliação do conceito de educação básica implica em uma maior articulação entre as diferentes etapas de ensino do sistema educacional brasileiro, onde cada qual passa a possuir sua própria finalidade e função social.

Sendo assim, a função social e a finalidade do ensino médio estão circunscritas no artigo 35 que determina a “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”. Nesse sentido, cabe ao ensino médio dar os primeiros passos na preparação dos jovens para o mundo do trabalho através de um currículo que enseje as possibilidades de domínio de diferentes línguas e técnicas de produção dentro das demandas da sociedade contemporânea.

A LDB/1996, traz importantes complementos aos princípios expressos pela CF/1988, assim, em seu artigo 3º, determina “o apreço à tolerância”, “gestão democrática do ensino público”, “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, consideração

---

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

com a diversidade étnico-racial”<sup>8</sup>. Além disso, faz-se necessário lembrar que a carta magna da educação brasileira impõe, entre os deveres e obrigações do Estado, “o acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria”; “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”; e principalmente “garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Como parte integrante das novas políticas educacionais elaboradas na conjuntura da LDB/1996, o artigo 9, inciso VI determina a implementação de avaliações de rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, objetivando a coleta de dados sobre a educação básica. A era das avaliações em larga escala no sistema de ensino brasileiro, em realidade tem início em 1993, com a criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), mas é após as novas diretrizes da educação nacional que são sistematizados, pelo governo brasileiro, diferentes processos de avaliação do rendimento escolar que passaram a integrar o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

Por fim, entre as políticas públicas voltadas para o ensino médio durante a Nova República, 1985-2016, destaca-se o Plano Nacional de Educação – PNE – (Lei nº 10.172/2001), que determinou metas para promoção da universalização e elevação do nível de escolaridade de jovens e adolescentes.

A meta maior colocada com relação à demanda do ensino médio é a de serem oferecidas, no mínimo, 50% das vagas necessárias para atender a sua demanda em cinco anos, e 100% em dez anos, além de reduzir a exclusão escolar, provocada pela repetência e pela evasão, em 5% ao ano (Pereira; Teixeira, 2008, p. 12).

Sobre o ensino técnico-profissional, a LDB/1996 dispensou amplo cuidado com a questão, deixando o Capítulo III especificamente para essa modalidade de ensino. Vale ressaltar que não incluiremos neste tópico a reforma do ensino médio proposta pela Lei 11.415/2017, já que essa discussão será deixada para um próximo capítulo.

A educação profissional, de acordo com o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, retornou ao antigo e estrutural dualismo, segregando o ensino médio entre um modelo de escola com um currículo propedêutico e um modelo voltado para a formação profissional. Além disso, segundo Guimarães (2006, p. 98), foi instituído, a partir de então, um Sistema Nacional de Educação Profissional, “que proponha o oferecimento da educação profissional de nível técnico apenas em ‘articulação’ com o ensino médio”.

---

<sup>8</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Assim, a educação profissional, etapa destinada a capacitar jovens e adultos para o mercado de trabalho e ao exercício de atividades ligadas ao setor produtivo, foi dividida em três níveis: o ensino profissional básico, o técnico, e o tecnológico. O ensino profissional básico é uma modalidade ligada às demandas do mercado de trabalho que oferta uma formação, independente da escolaridade do estudante. O nível técnico destina-se à habilitação profissional para alunos matriculados no Ensino Médio ou até mesmo egressos dessa etapa de ensino. Esse módulo de formação profissional possui currículo próprio e diferente do currículo do Ensino Médio regular. E por fim, o ensino tecnológico, definido de acordo com os diferentes setores da economia, é destinado aos alunos egressos do Ensino Médio regular ou técnico.

Mesmo com a determinação da legislação vigente para uma formação integral, em observância aos valores do trabalho e da cidadania, o que se verificou, na prática, foi a manutenção do tradicional ensino propedêutico, que qualifica uma pequena parcela da população para o acesso ao ensino superior, e restringe à grande maioria a uma formação propedêutica extremamente precária, que não forma nem para o trabalho e nem para o exercício da cidadania.

O que chama a atenção é que, logo após a aprovação da LDB/1996, o governo federal reestruturou o ensino profissional através do Decreto Nº 2.208/97, e reorganizou o currículo através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Parecer CNE/CEB Nº 16/99 e Resolução CNE/CEB Nº 4/99). Verifica-se, na prática, que a reorganização da estrutura e do currículo do ensino profissional, adotou medidas que ajudaram a reforçar o caráter isolado, desconexo e distante de um modelo de educação profissional capaz de englobar uma formação para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

Ainda distante de um modelo de ensino profissional que incorporasse as demandas inseridas na CF/1988 e na própria LDB/1996, o ensino profissional passa, em 2004, por uma nova reformulação, através do Decreto Nº 5.154, que revogou o Decreto Nº 2.208/97. Guimarães (2006, p. 100) ao analisar o Decreto afirma:

(...) a concepção da relação trabalho educação presente no Decreto 5.154/2004, não rompe com a dualidade estrutural que historicamente permeia o ensino médio, permanecendo a fragmentação e o interesse de classe, não possibilitando a materialização de uma proposta de escola única e politécnica.

Portanto, fica nítido que o problema da integração entre o ensino médio e o ensino profissional para formação técnica de nível médio é um problema estrutural que persiste desde

o início da República no Brasil. Ao longo de todo século XX e início do século XXI, diversas reformas tentaram reestruturar e reorganizar o ensino médio e o papel desta etapa de ensino no processo formativo. Ao que se pode constatar, todas as reformas perpetradas para o ensino médio e o ensino profissional sempre estiveram articuladas com os interesses econômicos das classes dominantes e as formas de sociabilidade do capital e da produção capitalista.

## 2. DO PRELÚDIO DA REFORMA AO NOVO ENSINO MÉDIO

Desde o século passado, o Ensino Médio passou por sucessivas reformas e mudanças estruturais, em uma clara tentativa de lhe conferir uma identidade própria, que o afastasse do tradicional modelo propedêutico, formativo, e o seu caráter dualista. Como observamos ao longo do Capítulo I, apesar das constantes propostas, via políticas públicas, para o ensino secundário ou ensino médio, muitos dos seus antigos problemas ainda prevalecem profundamente arraigados dentro de sua tradicional estrutura e currículo vigentes.

Com os elevados índices inflacionários, crise econômica e baixo crescimento do PIB, a década de 1990 no Brasil viu emergir a expansão do neoliberalismo como uma política econômica e monetária capaz de minar os efeitos da crise do capitalismo, e devolver ao Brasil um cenário de estabilidade e prosperidade econômica. Esse cenário marca um dos primeiros ciclos de avanço da agenda neoliberal no país, que previa a introdução de medidas de austeridade e um imenso processo de desoneração do Estado com um amplo projeto de privatização de órgãos e empresas públicas.

Nas últimas décadas, a última etapa da educação básica no Brasil, o Ensino Médio, passou por constantes tensões e reformulações. Apesar da ampliação do tempo de permanência na escola por mais anos, a gratuidade, obrigatoriedade e o aumento na taxa de matrículas. Ainda assim, o Ensino Médio enfrentava constantes problemas relacionados à evasão de jovens em idade escolarizável (nível médio, entre 15 e 17 anos), falta de unidades escolares e infraestrutura, ausência de interesse no prosseguimento dos estudos, carência de profissionais capacitados para as diferentes disciplinas que compõem o currículo, e, principalmente, a desigualdade social que empurra milhares de jovens para o trabalho precoce no intuito de complementar a renda familiar.

Esse complexo cenário de constante crise e tensão no sistema educacional está imbricado em uma lógica própria do capital e das elites liberais, que, em certa medida, segundo diversos críticos, atuam de modo direto e indireto na diminuição de recursos destinados ao universo dos serviços públicos, logo, ocasionando a falta de docentes, a superlotação das salas de aula e o conseqüente empobrecimento desses serviços. Assim, as problemáticas que asseveram a situação do Ensino Médio são agravadas pelo próprio receituário neoliberal. Laval (2019, p. 21), em seus estudos sobre a expansão do neoliberalismo no sistema educacional francês, constata que:

A força do novo modelo e a razão por que ele vem se impondo está no fato de que o neoliberalismo se apresenta à escola, e ao restante da sociedade, como solução ideal e universal para todas as contradições e disfuncionalidades, mas na verdade é um remédio que alimenta o mal que deveria curar.

O discurso de constante crise e falência dos serviços públicos é o pretexto pelo qual a agenda neoliberal procura se fortalecer através de políticas públicas para os diferentes segmentos do Estado. Assim, embora os significativos avanços constatados para a educação de nível médio no início dos anos 1990, a constante ideia de crise e necessidade de reforma e modernização do sistema educacional, avalizaram como solução ideal um novo modelo de escola estruturado em torno de diretrizes – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) – que propuseram um currículo do Ensino Médio de acordo com preceitos mercadológicos, centrados no desenvolvimento de habilidades, competências e visavam a formação de um trabalhador que se adequasse à lógica do mercado de trabalho. Segundo Acácia Kuenzer (2000, p. 22), o que se buscava com as primeiras reformas do Ensino Médio, promovidas no final da década de 1990, era o ideal de criar um trabalhador dotado de flexibilidade, capaz de “adequar-se a mudanças mesmo quando significam perda de direitos e da qualidade de vida, como por exemplo ocorre com a intensificação do trabalho.”

No mesmo sentido, Silva (2017, p. 390) aponta que, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso (FHC), 1995 – 2003, as políticas neoliberais, engendradas no âmbito do Consenso de Washington<sup>9</sup>, encontraram-se fortalecidas no plano interno. Esse cenário serviu de esteio para promoção de amplas reformas sobre o ensino médio e a educação profissional, que culminaram com a rápida aprovação das DCNEM.

Entre 1995 e 1998, são produzidos vários documentos, dentre os quais destacam-se os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob coordenação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC; e as DCNEM, explicitadas no Parecer nº 15/98 e na Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do CNE. Nesses textos, a organização curricular deveria ocorrer com base na formação de competências e de habilidades demandadas pelo processo de produção de mercadorias e serviços, em acelerado processo de transformação (Silva, 2017, p. 390).

Romanelli (1986, p. 86) entende que a ofensiva do neoliberalismo sobre a educação faz parte da própria estrutura e dinâmica do capital. Moldar e impor valores relacionados ao mundo do trabalho em um contexto de precarização atende aos interesses das classes hegemônicas em um projeto de sociedade onde a cidadania e o bem-estar social não são considerados direitos universais.

---

<sup>9</sup> Elaborado em 1989, o Consenso de Washington foi uma recomendação internacional, que visava a propalar a conduta econômica neoliberal com a intenção de combater as crises e misérias dos países subdesenvolvidos, sobretudo os da América Latina.

Um dos principais pontos articulados pelas primeiras reformas do Ensino Médio<sup>10</sup>, durante a Nova República (1988-2016), visava romper com a histórica ambiguidade de funções estruturadas entre uma formação propedêutica e elitista (educação geral) e a formação profissionalizante (modelo de educação especial e de preparação para o trabalho). Nesse sentido, as propostas levadas a cabo pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e consubstanciadas na Resolução 03/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e nas DCNEM/1998 e PCNEM/1999 visavam a constituição de uma única rede de ensino médio, estabelecendo dessa forma a unitariedade. Além disso, no bojo das respectivas reformas educacionais, são introduzidos novos conceitos como: flexibilização, autonomia, descentralização, competências e habilidades.

De acordo com Acácia Kuenzer (2000, p. 32), a construção de uma escola unitária corresponde às próprias necessidades de reestruturação produtiva, onde verifica-se de maneira crescente a incorporação de “ciência e tecnologia ao processo produtivo para atender aos objetivos da acumulação”.

O discurso oficial, quando aponta a suposta unitariedade de uma escola secundarista cujo conteúdo é de classe, ao tratar a todos igualmente, responde às novas demandas do mercado globalizado, reestruturado e excludente, na medida em que exclui, e justifica a exclusão, pelo demérito individual, uma vez que são dadas “oportunidades iguais” a todos.

Apesar de todo o esforço de argumentação, no sentido de se defender uma escola de nível médio unitária, dentro de um projeto de formação cidadã e democrática, a Resolução 03/98 e as DCNEM acabaram por reforçar a tradicional dualidade estrutural, impondo um Ensino Médio hierarquizado, onde a integração entre cultura e produção, ciência e técnica e atividade intelectual e manual é praticamente inexistente.

Constata-se que as primeiras reformas promovidas para o Ensino Médio após o processo de redemocratização do Brasil, não pretendiam atingir essencialmente os problemas históricos dessa etapa da educação básica. Em verdade, respondiam às novas articulações, a nível global e local, das recentes reorientações do processo de acumulação capitalista, que passaram a demandar do Estado uma formação geral básica cada vez mais simples, adaptável e moldável para um mercado de trabalho flexível. Para Laval (2019, p. 40), a exigência por um trabalhador flexível está engendrada em um cenário permeado por incertezas e desestabilidades que demandam um novo modelo trabalhador dentro da dinâmica produtiva.

---

<sup>10</sup> Destaca-se nesse contexto as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicados em 1999.

O empregador não espera mais do assalariado uma obediência passiva a instruções precisas: ele quer que o assalariado utilize as novas tecnologias, compreenda melhor o sistema de produção ou comercialização no qual sua função está inserida, deseja que ele seja capaz de enfrentar as incertezas e demonstre liberdade, iniciativa e autonomia. (...) A nova “regulação” no trabalho reside em uma maior margem de ação da periferia e em um controle baseado no cumprimento de metas.

Assim, pode-se entender o sentido de Ensino Médio unitário propugnado pelas reformas curriculares promovidas no final do século XX dentro dos moldes do processo de desenvolvimento e acumulação capitalista em curso. Para o trabalho que exige o pleno domínio técnico e científico e que, por consequência, abre espaço para as melhores vagas de emprego disponíveis no mercado de trabalho (Kuenzer, 2000, p. 37), exige-se uma formação continuada, que na maioria das vezes, realiza-se nos níveis pós-médio e superior – que, em ampla medida, mas não exclusivamente, estão nas mãos da iniciativa privada. Kuenzer (2000, p. 35) resume de maneira jocosa a situação ao indicar que, “para os ‘bem incluídos’, compre-se no mercado. Para os demais, a velha escola risonha e franca, com todas as suas antigas mazelas, agora pomposamente chamada de única e ‘para a vida’”.

Portanto, ao invés de buscar-se uma solução para os problemas históricos do ensino secundário, assegurou-se a continuação dos mesmos mecanismos de exclusão e seletividade, agora dentro de uma roupagem diferente. Configurou-se, assim, uma escola de nível médio que no discurso é “para a vida”, mas que “ao considerar que todos os conteúdos são formação para o trabalho, justifica-se um currículo academicista e livresco, genérico sem ser geral, de baixo custo e sem exigência de rigor e competência no trabalho docente”<sup>11</sup>.

Por fim, é importante mencionar que foi através das DCNEM/1998 e os PCNEM/1999 que foram inseridas mudanças substanciais na organização curricular do Ensino Médio, e que mais adiante foram reincorporadas, com um tom modernizador, pela recente reforma do Ensino Médio. Destaca-se, para além de conceitos como “competências” e “habilidades”, a adoção da concepção de um currículo flexível estruturado a partir da interdisciplinaridade e contextualização. Além disso, a Base Nacional Comum dos currículos ficou organizada em áreas do conhecimento (1. linguagens, códigos e suas tecnologias; 2. ciências da natureza, matemática e suas tecnologias; 3. ciências humanas e suas tecnologias), que deveriam estar articuladas com a parte diversificada do currículo.

No início dos anos 2000, o Ministério da Educação e as Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal começaram a elaborar projetos alinhados às proposições da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL), que culminou na publicação do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio e o Projeto Escola Jovem, ambos

financiados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). De acordo com Melo e Duarte (2011, p. 233), os programas visavam apoiar e subsidiar as recentes reformas curriculares através da publicação de livros e materiais didáticos, além de buscar “a expansão do atendimento médio no país pelas Unidades Federadas, com vistas à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura”.

O que chama a atenção, em ambos os projetos, é a preocupação em construir um modelo de escola de nível médio que possuísse uma identidade própria, “distinta da de uma escola para crianças, e que atenda com qualidade os alunos adolescentes e jovens que a ela ocorrem”<sup>12</sup>. Em diálogo com essas necessidades, os documentos determinam a introdução de um modelo de escola que propicie o *protagonismo juvenil*, em consonância com as novas demandas por um modelo de formação que estimule o desenvolvimento da autonomia e das competências relacionadas ao mundo produtivo.

Com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, em 2002, diversas políticas públicas para a educação, e especialmente para o Ensino Médio, instituídas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foram mantidas e até mesmo melhoradas. Assim, ao longo dos primeiros quatro anos de governo, diversas ações e medidas dispersas foram tomadas para a educação básica, em sua maioria focalizando em grande parte medidas assistenciais ou compensatórias visando como público-alvo os mais pobres<sup>13</sup>.

Destaca-se a constituição, por meio da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com prazo de vigência entre 2007 e 2020, que veio substituir o antigo Fundo de Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEB foi um importante mecanismo jurídico de ampliação dos recursos destinados à educação básica, abrangendo as suas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Ainda em 2007, o governo federal criou o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) para medir a qualidade de ensino das escolas públicas em todo território nacional. O índice elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), criado a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), mede o

<sup>12</sup> Ministério da Educação. Salto para o Futuro - Série Ensino Médio – 2001, Uma Escola para Jovens - PGM 5 – A Escola Jovem.

<sup>13</sup> Destaca-se a criação de dois programas nesse sentido, o ProJovem e o PNPE.: Lei n. 11.129, de 30 de junho de 2005. Instituiu o Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem. Programa emergencial e experimental destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso previsto no art. 81 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental. Lei n. 10.748/2003 criou o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE.

desempenho de alunos da educação básica em uma escala de zero a dez. Segundo Dalila Andrade de Oliveira (2009, p. 205), os indicadores do Ideb passaram a orientar o suporte técnico e financeiro do governo federal aos municípios com índices de qualidade insuficientes.

O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação” e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Segundo dados do MEC, em 2008, os 5.563 municípios brasileiros aderiram ao compromisso.<sup>11</sup> Assim, todos os municípios e estados do Brasil se comprometeram a atingir metas como a alfabetização de todas as crianças até, no máximo, oito anos de idade.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6094/2007) constituiu um importante mecanismo de fortalecimento e colaboração entre a União, estados, municípios e o Distrito Federal. Em certa medida, representou um relevante mecanismo que elevou o protagonismo do Ministério da Educação (MEC) e do governo federal na condução das políticas educacionais voltadas para a educação básica, em uma conjuntura denotada pela descentralização.

No âmbito da educação profissional, ao longo dos dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), diversas medidas buscaram a reorganização do ensino profissional e a sua reintegração ao ensino regular. Assim, deve-se destacar em um primeiro momento o Decreto 5.154/2004, que readmitiu a possibilidade de integração entre o Ensino Médio e o ensino profissionalizante corrigindo antiga deformidade que separava completamente o ensino profissional do nível médio. De acordo com o Decreto 5.154/2004, o ensino profissional articulado com o ensino regular deveria dar-se de maneira integrada, concomitante ou subsequente. Assim determina o Art. 4º, § 1º, Inciso I, II e III<sup>14</sup>:

§ 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Ainda como uma medida de caráter bastante inicial, introdutória e tímida, o Decreto não pode deixar de ser lembrado, já que constituiu um primeiro passo em um amplo projeto de melhorias na educação profissional de nível médio. Nos anos seguintes, mais especificamente entre 2007 e 2008, o governo federal, ainda buscando uma maior integração

<sup>14</sup> Brasil. Decreto Nº 5.154 de 23 de Julho de 2004.

da educação profissional de nível médio, promoveu a reorganização da Rede Federal de Educação Tecnológica e constituiu os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF)<sup>15</sup>, que passaram a incorporar, através dos seus *campi*, os antigos CEFETs, escolas agrotécnicas e escolas técnicas até então vinculadas às universidades. Ainda assim, de acordo com Melo e Duarte (2011, p. 234):

A integração vem sendo promovida de forma pontual por meio de parcerias com o setor privado e/ou de programas-piloto nos quais se destacam a insuficiência ou inexistência de quadros próprios, entre outros, configurando uma situação de provisoriedade e de precariedade.

Mas as preocupações ainda estavam voltadas para o ensino médio regular, que registrava crescentes taxas de evasão escolar, queda no número de matrículas e a própria baixa cobertura da rede de ensino. Para tentar superar esse complexo cenário, foi desenvolvido o programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)<sup>16</sup>, vinculado ao Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com Melo e Duarte (2011, p. 236), o programa visava estimular as redes estaduais de educação por meio de “parceria com o *Sistema S*, a criar iniciativas inovadoras para o ensino médio mediante o apoio técnico e financeiro do governo federal”.

O Exame Nacional do Ensino Médio, instituído pela Portaria INEP nº 438, de 28 de maio de 1998, foi mais uma relevante política de avaliação nacional da qualidade do Ensino Médio implementada ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso. Discreto no número de participantes em seus primeiros anos, o programa deu um salto significativo de inscrições a partir do ano de 2004 quando o Ministério da Educação instituiu o Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>17</sup>, que possuía como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais para estudantes de cursos de graduação em instituições de Ensino Superior privadas a partir da nota obtida no ENEM.

Com a reformulação promovida pela Portaria (109/2009), o Exame Nacional do Ensino Médio, designado como Novo Enem, ampliou consideravelmente as possibilidades de acesso ao Ensino Superior através do Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>18</sup>, que passou a representar uma maneira alternativa de seleção para ingresso nas universidades federais. O Sistema de Seleção Unificado possibilitou que os estudantes pleiteassem vagas em instituições de ensino superior de outros Estados sem se deslocarem do seu local de residência

---

<sup>15</sup> Lei nº 11.892/2008.

<sup>16</sup> Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.

<sup>17</sup> O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado em 2004, pela Lei nº 11.096/2005.

<sup>18</sup> Brasil, 2010. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010.

para a realização da prova de vestibular, utilizando a nota obtida no ENEM. Além disso, vale ressaltar que o Fundo de Financiamento do Estudante ao Ensino Superior (FIES)<sup>19</sup>, criado ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, em 1999, passou por uma pequena reformulação e redução na taxa de juros (ajustada de 6,5% para 3,4% a.a.) e aumento no período de carência para após a conclusão do curso.

Nessa mesma conjuntura, o Novo Enem além de possibilitar acesso aos cursos de Ensino Superior, passou a incluir novas possibilidades de certificação de conclusão do Ensino Médio a partir da nota obtida no ENEM, tal como dispõe a Portaria INEP nº 144, de 24 de maio de 2012:

Art. 1º A certificação de conclusão do ensino médio e a declaração parcial de proficiência com base no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) destinam-se aos maiores de 18 (dezoito) anos que não concluíram o ensino médio em idade apropriada, inclusive às pessoas privadas de liberdade.

Art. 2º O participante do ENEM interessado em obter certificação de conclusão do ensino médio deverá possuir 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM e atender aos seguintes requisitos: I - atingir o mínimo de 450 (quatrocentos e cinquenta) pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame; II - atingir o mínimo de 500 (quinhentos) pontos na redação. (Portaria nº 144, de 24 de maio de 2012).

Já no governo de Dilma Rousseff (2011-2016), merece destaque, entre as políticas efetivas de inclusão, a aprovação da Lei nº 12.711/2012, que instituiu a política de cotas raciais nas escolas técnicas e universidades federais, determinando que metade das vagas (50%) de instituições de ensino superior públicas deveriam ser destinadas a candidatos que estudaram os três anos do ensino médio na rede pública. A Lei de Cotas estabelece também a reserva de vagas a candidatos autodeclarados pretos, pardos e/ou indígenas na categoria de cotas étnico-raciais.

Em 2011, é instituído o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)<sup>20</sup>, criado com o objetivo de conceder bolsas de estudos integrais ou parciais, em cursos de educação profissional ou tecnológica, em instituições de ensino privadas e públicas. O programa faz parte de uma série de medidas de expansão e democratização da educação profissional e tecnológica que visava aumentar a produtividade e a competitividade em meio ao baixo nível de escolaridade e de qualificação profissional de uma considerável parcela dos trabalhadores brasileiros. Segundo Clementino e Oliveira (2003, p. 13), o programa previa que a União financiaria não só instituições de ensino público, mas também instituições privadas de educação profissional:

---

<sup>19</sup> O FIES possui suas raízes na década de 1970, quando o governo Geisel criou o Programa de Crédito Educativo (CREDOC).

<sup>20</sup> Lei nº 12.513/2011.

O Pronatec previa que a União financeira não só instituições públicas, mas também aquelas vinculadas aos serviços nacionais de aprendizagem (Sistema S), além das instituições privadas de Ensino Superior de educação profissional e tecnológica e de fundações públicas de direito privado, assim como a empresas para formação de trabalhadores (as) e a participação de entidades privadas sem fins lucrativos. Com isso, a grande fatia dos recursos financeiros do Pronatec, mais de R\$ 1,88 bilhão, teria sido transferida pelo Governo Federal para o Sistema S em 2013.

Essa dinâmica de transferência de recursos públicos para iniciativa privada enuncia uma nítida aproximação em ambos os governos, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, com setores do empresariado, principalmente “a partir do envolvimento de integrantes do Governo Federal na criação do Movimento Todos pela Educação em 2006” (Clementino; Oliveira, 2003). Essas políticas de financiamento público ao setor privado atendem, em larga medida, à lógica privatista da educação ao promover a expansão do setor privado da educação superior e técnica, colocando à disposição dos grandes conglomerados do setor educacional os fundos públicos.

Nesse sentido, os programas de financiamento estudantil – Prouni, Fies e Pronatec – atenderam as demandas do setor privado ao oferecer amplos estímulos financeiros para a concessão de bolsas de estudos integrais ou parciais (50% e 25%), além de condições fiscais extremamente benéficas para as instituições de ensino privado que aderissem ao programa.

Merece atenção, nessa mesma conjuntura, que as próprias políticas de avaliação em larga escala, instituídas inicialmente no início da década de 1990, foram ampliadas e os resultados passaram a responsabilizar, controlar e orientar as próprias políticas educacionais propostas pelo Estado para a educação nos mais diferentes níveis. Esse modelo de “Estado Avaliador” (Clementino; Oliveira, 2003, p. 7), ao mesmo tempo que propõe uma certa autonomia de gestão pedagógica e financeira para as unidades de ensino, delega também uma série de responsabilidades para as autoridades locais, que, por sua vez, pressionam os professores para consecução de metas e resultados determinados pelas autoridades centrais.

Essa tendência, que propõe uma nova gestão empresarial da educação, está intimamente imbricada em um novo modelo de gestão empresarial, que visa melhorar a eficiência e eficácia dos serviços públicos implementando princípios gerenciais e meritocráticos no âmbito da administração pública. Nesse sentido, as avaliações externas dos resultados e do rendimento escolar, a publicação e ampla divulgação dos resultados obtidos pelas unidades escolares, o financiamento das escolas com base no rendimento das avaliações e indicadores de qualidade e a flexibilização na contratação e dispensa dos profissionais da educação são mecanismos da ordem empresarial implementados no sistema público de ensino. Segundo Luciana Rosa Marques (2020, p. 9):

O argumento central utilizado tem sido a necessidade de fornecer à sociedade um indicador de qualidade do ensino, a fim de permitir a mobilização dos agentes escolares no sentido de ajustar suas práticas com o objetivo de melhorar os resultados. Não se pode perder de vista, entretanto, que essa busca por eficiência através de bons resultados em avaliações de larga escala deixa de lado o processo histórico de construção da educação como um bem público, um direito social, que não pode ser regulado como uma mercadoria, deixando de considerar, ainda, as profundas desigualdades internas do sistema educacional brasileiro, além de despolitizar as relações entre o Estado e os cidadãos.

Portanto, não se pode perder de vista que apesar das diversas medidas econômicas e sociais que visavam promover a expansão da educação básica e de nível superior atenuando os índices de desigualdade social, exclusão e marginalização de uma ampla parcela da população brasileira, os governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff foram, em larga medida, marcados pelo avanço de políticas neoliberais no âmbito da educação através de “medidas educativas pautadas pela eficiência escolar e pela eficácia dos desempenhos dos/as estudantes” (Clementino; Oliveira, 2003, p. 16), além do estímulo financeiro aos grandes conglomerados educacionais.

Esse cenário de avanço das políticas neoliberais na educação básica, somados aos elevados índices de evasão e abandono escolar, baixos resultados obtidos nas avaliações externas e as precárias condições de infraestrutura e trabalho dos professores, assinalaram a necessidade de se promover uma ampla reforma no desenho e formato do Ensino Médio.

Assim, em 2012, foi formada, na Câmara dos Deputados, em Brasília, uma Comissão destinada a elaborar um estudo sobre a situação do Ensino Médio no Brasil com vistas a promover proposições para a reformulação dessa etapa de ensino da educação básica.

Nesse sentido, em 2013, o Deputado Federal Reginaldo Lopes (PT-MG) apresentou o Projeto de Lei 60840/2013 que visava alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. A reformulação pretendia alterar o art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional<sup>21</sup>, ampliando a carga horária de 2.400 horas para 4.200 horas em uma jornada de 7 horas diárias em sala de aula ao longo de 3 anos. Além do aumento da jornada de estudos, o Projeto de Lei de 2013, previa a reformulação do currículo vigente e adoção de áreas formativas estruturadas em: Matemática, Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Profissional. De acordo com o texto do PL em discussão, no último ano de Ensino Médio, o aluno poderia escolher algumas das áreas formativas para aprofundar seus estudos.

---

<sup>21</sup> “Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver” (Brasil, 1996).

É importante que levemos em consideração que, apesar das discussões sobre a reformulação do Ensino Médio terem se iniciado em 2013, as ideias que fomentaram e se concretizaram com a Reforma imposta em 2017 nasceram no final dos anos 1980 e no início da década de 1990. Como discutido anteriormente, pequenas reformulações curriculares e na estrutura do Ensino Médio introduziram, de maneira ainda dispersa e discreta, conceitos mercadológicos centrados na ideia do “aprender a aprender”, buscando por uma formação baseada no desenvolvimento de “competências e habilidades” e à preparação dos indivíduos para as demandas do mercado de trabalho. Essas pequenas proposições alinhadas às já discutidas avaliações em larga escala do sistema educacional, ajudaram a balizar um projeto reformista ainda mais alinhado aos interesses da classe empresarial.

## 2.1 O Novo Ensino Médio

Em 2015, Dilma Rousseff iniciou o seu segundo mandato presidencial enfraquecido devido ao agravamento da crise política e econômica. Uma profunda recessão se avizinhava, e os índices de desemprego e a queda do PIB acabaram por aprofundar ainda mais o isolamento político da presidente, recém-eleita no pleito de 2014 com 51,64% dos votos. Diante desse cenário político e econômico, o Congresso Nacional, na época liderado pelo deputado Eduardo Cunha (PMDB), aceitou abrir um processo de *impeachment* que, em agosto de 2016, culminou com a cassação do mandato da presidente Dilma Rousseff, levando ao poder o seu vice-presidente, Michel Temer.

Vale destacar que as discussões em torno da Reforma do Ensino Médio e o processo de reforma curricular já estavam sendo travadas desde o início do primeiro mandato de Dilma. No entanto, com a ascensão ao poder de Michel Temer, as forças políticas ligadas aos interesses de uma maior abertura econômica do Brasil e um amplo projeto de reformas liberalizantes se apropriaram do poder e passaram a reorientar as discussões em torno da Reforma do Ensino Médio. Nesse sentido, setores do empresariado brasileiro e do agronegócio, respaldados pela classe média, levaram adiante um amplo programa de reformas ultraliberais.

A partir de então, com a articulação do novo governo em torno de Michel Temer, todas as garantias sociais relacionadas ao aprofundamento da concepção de cidadania, embutidas na Constituição de 1988, passaram por um profundo ataque, haja vista a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, também conhecida como Emenda Constitucional do Teto de

Gastos Públicos, que alterou a Constituição brasileira de 1988 para instituir o Novo Regime Fiscal impondo uma série de corte de gastos, limitação das despesas e investimentos públicos que ficaram limitadas aos mesmos valores gastos no ano anterior, corrigidos pela inflação. Essa Emenda Constitucional acabou por limitar os gastos do governo brasileiro com as políticas sociais, afetando diretamente os gastos com educação e saúde.

A lógica reformista implementada ao longo do governo Temer, foi um claro retorno às ideias do neoliberalismo. Nesse sentido, observa-se que as reformas objetivaram alguns pontos específicos: 1) reduzir a taxação sobre os mais ricos, para que desse modo possa se estimular o investimento no setor produtivo; 2) aumentar a taxa de juros para segurar o crédito, conseqüentemente diminuindo a inflação; 3) acabar com as regulações para reduzir os custos da produção; 4) cortar gastos públicos para diminuir a oferta de moeda, estabilizar a inflação e incentivar o setor privado; 5) privatizações e abertura do mercado para o setor privado.

Portanto, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), está intimamente imbricada em uma série de reformas que objetivavam diminuir o tamanho do Estado, impondo uma lógica privatista de redução de custos, e a depauperação de direitos e garantias básicas. Logo em seguida, entre as principais reformas de cunho liberalizante, observou-se a aprovação da Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467/2017) e as discussões e a aprovação do texto base da Reforma do Sistema Previdenciário (Emenda Constitucional 103/2019).

Nesse sentido, pressupõe-se que a Reforma do Ensino Médio, proposta por medida provisória pelo governo Temer, e posteriormente aprovada pelo Congresso Nacional, integra um amplo programa de reformas de cunho ultraliberal que culminaram no processo de precarização das condições de trabalho, vida e acesso à educação da maior parte da população brasileira.

Em um país marcado pela dependência, no qual a proteção social sempre foi muito baixa, a crescente ausência de instrumentos protetivos é muito preocupante. É neste cenário de trabalho precário - imprevisível, instável, inseguro, com baixos salários, extensas jornadas etc. - permeado por uma ética meritocrática e competitiva, que se desenvolve a reforma do ensino médio. Apresentada também como uma modernização do “atrasado” Ensino Médio, ela parece colaborar para a adequação a este mercado de trabalho desprotegido (Souza; Gawryszewski, 2023, p. 175).

Posto isto, vale destacar que o processo de condução da reformulação do ensino médio no Brasil, foi caracterizado por uma série de medidas que visavam inviabilizar e desqualificar os debates públicos em torno do processo de formulação da agenda do Novo Ensino Médio que estavam sendo conduzidos ao longo do governo Dilma Rousseff. Assim sendo, fica

evidente o caráter excludente e autoritário do projeto reformista que acabou por ser aprovado em 2017.

Aspecto importante do projeto reformista proposto pelo recém-empossado Michel Temer, foi o caráter de urgência via Medida Provisória (MP 746/16) - publicada, segundo Mônica Ribeiro da Silva (2018, p. 3), com o intuito de modificar a organização do currículo do Ensino Médio e o financiamento público desta etapa da educação básica. O regime de urgência - que rompeu com as discussões que estavam em andamento desde meados de 2012, ainda durante o governo Dilma Rousseff -, justificou-se, em primeira instância, de acordo com a equipe ministerial, pela necessidade de elevar o estagnado IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes). Além disso, argumentava-se que a precária formação propedêutica sobrecarregada por 13 disciplinas e com um currículo demasiado complexo, exercia pouco poder de atração sobre jovens e adolescentes.

Em segunda instância, a equipe coordenada à época pelo Ministro da Educação Mendonça Filho, argumentava a necessidade de potencializar a educação profissional no sentido de implementar, em larga medida, uma formação profissional em conformidade com as exigências do mundo do trabalho.

E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar (Motta e Frigotto, 2017, p. 357).

Nesse complexo cenário, os organismos multilaterais internacionais e regionais – BIRD, Banco Mundial, OCDE – exerceram importante papel através da difusão da ideia de que os pobres atravancam o crescimento econômico, criando instabilidades políticas que afetam as boas condições de acumulação do capital, agravando o complexo cenário de crise econômica (Motta e Frigotto, 2017, p. 364). Essa percepção, de acordo com Motta e Frigotto (2017, p. 357), também compreende que as classes pauperizadas possuem um amplo potencial produtivo, que, da maneira que está sendo conduzida pelo atual sistema educacional, está sendo desperdiçado.

Todas essas circunstâncias, alinhadas a um cenário de crise política e econômica, forjaram a proposta de reestruturação do currículo e da própria estrutura do Ensino Médio em

caráter de urgência.

Nessa conjuntura, uma proposta de Ensino Médio já estava sendo discutida desde o ano de 2011 por organizações ligadas ao empresariado, que produziu um importante documento que norteou a reformulação do Ensino Médio. Em um primeiro momento as diretrizes gerais foram definidas pelo movimento Todos pela Educação através do documento “Educação em Debate: Por um salto de qualidade na Educação Básica”:

As discussões que resultaram nesse documento se iniciaram em 2011, a partir dos encaminhamentos do Congresso Internacional Educação: Uma Agenda Urgente, no qual foi definida a criação de grupos de assessoramento (GA) com o objetivo de formular propostas de políticas públicas para a melhoria da qualidade – na concepção dos empresários – do ensino brasileiro (Bezerra e Araújo, 2017, p. 607).

No tópico relacionado ao Ensino Médio do documento “Educação em Debate”, foi elaborada a “Proposta para um ensino médio compatível com o século 21” que, em linhas gerais, produziram os argumentos utilizados pela equipe ministerial do governo Temer para justificar a necessidade de uma reforma do ensino médio. A solução apresentada para superação da crise da educação de nível médio no Brasil estava assentada em três pilares fundamentais: 1) flexibilização/diversificação curricular; 2) formação técnica integrada ao ensino médio; 3) expansão do ensino em tempo integral.

Assim, conforme Bezerra e Araújo (2017, p. 608), tal estrutura curricular sugerida pelos reformadores empresariais foi adotada integralmente pela reforma do ensino médio, que mesmo em meio a diversas polêmicas, manifestações e ocupações de escolas e universidades, acabou aprovada através da conversão da Medida Provisória 746/2016 na Lei 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Dentre as principais mudanças promovidas na estrutura e no formato do Ensino Médio, os três pilares propostos pelo documento elaborado pelo movimento Todos pela Educação – flexibilização/diversificação curricular, formação técnica integrada e ensino em tempo integral – passaram a pautar os principais pontos da Lei 13.415/2017.

Assim, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo do ensino médio passou a ser pautado por uma Formação Geral Básica (FGB) comum e obrigatória com um total de 1.800 horas distribuídas ao longo de todo o ensino médio. As disciplinas, antes individualizadas, passaram a compor macroáreas do conhecimento, divididas em: Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias. Além disso, 1.200 horas deverão ser destinadas para a parte diversificada do currículo (atendendo aos dispositivos art. 26 da Lei nº 9394/1996; o art. 35 da Lei nº 13.415/2017), onde o aluno tem a possibilidade de escolher se

aprofundar em alguma área do conhecimento ou se encaminhar para alguma formação técnico-profissional. Portanto, ao final do ensino médio o aluno deverá ter cursado uma carga horária total de 3.000 horas de estudo.

A formação Geral Básica determinada pela BNCC, estipula como obrigatórias ao longo de todo o Ensino Médio as disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa. As demais disciplinas que compõem o tradicional currículo do Ensino Médio são obrigatórias apenas até a metade do percurso: depois disso, o caráter flexível do currículo instituído através da BNCC permite que o aluno procure por uma área de formação adequada aos seus objetivos e interesses.

Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. A língua inglesa tem oferta obrigatória; os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas, mas em caráter optativo (Kuenzer, 2017, p. 235).

É nesse contexto, que o itinerário formativo se insere como principal via de “aprofundamento dos estudos”, que pode se dar através da escolha por alguma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) ou pela opção por uma formação técnica e profissional (FTP). Cada unidade escolar deverá oferecer os itinerários formativos, de acordo com as determinações da Secretaria Estadual de Educação, e a sua capacidade estrutural, em conformidade com o previsto em lei<sup>22</sup>.

Nesse sentido, o cenário mais provável, e talvez previsível, é que as escolas da rede pública de ensino tenham maior dificuldade em ofertar disciplinas relacionadas à formação técnico-profissional por não possuírem infraestrutura e recursos humanos. Essa conjuntura implica na escassez de possibilidades, esvaziando por sua vez um pilar fundamental do Novo Ensino Médio que é o “protagonismo juvenil” aliado ao “projeto de vida”, fazendo com que os alunos tenham que optar por apenas um único itinerário formativo<sup>23</sup>, determinado pelas respectivas secretarias estaduais de educação para cada unidade de ensino.

---

<sup>22</sup> A lei 13.415/2017 determina que os arranjos curriculares deverão ser realizados “conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2017b).

<sup>23</sup> Na rede estadual de São Paulo, Estado que se adiantou no processo de implementação da nova BNCC, segundo apuração, apenas 35,9% das escolas ofertam apenas dois itinerários formativos, o mínimo exigido pela secretaria. Destas, 71,7% oferecem exatamente os mesmos dois itinerários. chama a atenção que 37 unidades escolares ofertam apenas um itinerário formativo, o que contraria a própria determinação da rede estadual (ALVAREZ, Luciana; FARIA, Débora. Novo ensino, velhos problemas. *Problemas Brasileiros*, 31 jan. 2023. Disponível em: <https://revistapb.com.br/educacao/novo-ensino-velhos-problemas/>. Acesso em: 10 jul. 2024).

Pensando nessa possibilidade, os legisladores determinaram que esses itinerários formativos podem ocorrer de forma variada, incluindo a realização de parceria público-privada<sup>24</sup> em instituições de ensino credenciadas<sup>25</sup> na modalidade presencial ou à distância. Esse aspecto da Reforma do Ensino Médio apresenta ampla consonância com os interesses do mercado, ao abrir a possibilidade de setores privados ocuparem o espaço do setor público na oferta da educação básica. Indo além, Branco *et al.* (2018, p. 63) tratam a questão como um processo de redirecionamento da educação pública para as demandas do capital, transformando a “educação em mercadoria, e abrindo novos nichos de mercado a serem disputados, prioritariamente, pelo Sistema S e pelo empresariado”. Essa dinâmica de terceirização ou privatização da educação básica já foi ensaiada em períodos anteriores por alguns governos estaduais, incluindo o Governo do Estado de Goiás<sup>26</sup>, que chegou a realizar o chamamento público convocando entidades da sociedade civil a se qualificarem como “organizações sociais de educação” para assumirem a gestão da educação básica das unidades escolares.

Essa dinâmica poderá, em médio ou curto prazo, elevar ainda mais as disparidades de qualidade entre o sistema público de educação básica e os sistemas privados. Mônica Silva (2018, p. 4) destaca que a construção de caminhos distintos dentro da trajetória curricular acaba por violar o principal marco legal da educação brasileira, LDB de 1996, que consagra a ideia de uma formação comum. Ao considerarmos que os itinerários formativos têm como função o aprofundamento em alguma área do conhecimento (Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), é óbvio que a grande maioria das escolas privadas de Ensino Médio dificilmente irá introduzir Formação Técnica e Profissional (FTP) em seus respectivos currículos de ensino. Assim, percebe-se a reprodução do constante embate entre educação profissional *versus* ensino propedêutico, e a condição de inferioridade da FTP para o currículo das escolas da rede privada. Em concordância com Souza e Gawryszewski (2023, p. 179), o ensino privado continuará fazendo o que sempre fez, preparar jovens e adolescentes para o ensino superior, enquanto nas escolas públicas de ensino médio<sup>27</sup>:

---

<sup>24</sup> § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I -a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; (Brasil, 2017b, § 6º do artigo 36).

<sup>25</sup> O § 9º, artigo 12, da Resolução do CNE/CEB Nº 3/2018 garante que a oferta do Itinerário da FTP pode ser realizada por meio de parcerias, mediante convênio com instituições públicas ou privadas.

<sup>26</sup> SINPRO-DF. *Estado de Goiás prepara terceirização de escolas*, 2015.

<sup>27</sup> O problema fica ainda mais grave quando se trata da rede noturna e da sua adaptação ao novo formato e a carga horária necessária. A lei autoriza que até 30% do Ensino Médio seja complementado através do ensino à

(...) os jovens de baixa renda – que em sua esmagadora maioria frequentam escolas públicas – precisam ajudar cada vez mais cedo no orçamento familiar, é possível inferir que uma parcela significativa deles opte pela formação técnica e profissional.

Essa conjuntura favorece a histórica segregação da classe trabalhadora ao dificultar o acesso ao ensino superior, perpetuando a tradicional dualidade entre ensino propedêutico e profissional e a condição excludente da educação de nível médio. Além disso, o caráter precário e duvidoso das disciplinas eletivas<sup>28</sup>, inseridas dentro dos itinerários formativos revela ao menos dois grandes problemas: 1) os alunos que optarem pela trajetória dentro FTP encontrarão um modelo de formação técnica e profissional “aligeirado” (Kuenzer, 2017, p. 339) e precário, com vistas a um modelo de formação que atenda às múltiplas tarefas de um mercado de trabalho flexibilizado e plataformizado<sup>29</sup>; 2) por conseguinte, o processo de hierarquização das disciplinas do currículo básico confere às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática um maior número de aulas, ao passo que os docentes das demais disciplinas para compensar a carga horária perdida deverão lecionar eletivas que na maioria das vezes não são da sua área de formação.

Ademais, em concordância com o importante documento<sup>30</sup> escrito pela Associação Nacional de História (ANPUH) e assinado por diversas associações de profissionais da educação publicado em 2022 (p. 4), bem como com artigo de Acácia Kuenzer (2017, p. 344), esse processo de flexibilização e precarização atinge de maneira frontal a formação e o trabalho docente: em um primeiro momento, ao “desmontar a construção dos conhecimentos e métodos científicos que caracterizam as disciplinas escolares”; para, em seguida, atuar em um

---

distância.

<sup>28</sup> Pode-se verificar que algumas disciplinas eletivas ofertadas em escolas da rede pública de São Paulo estão completamente desconectadas da realidade e das necessidades dos estudantes. Recentemente diversos jornais noticiaram disciplinas do núcleo eletivo no Estado de São Paulo que ensinavam a fazer brigadeiro caseiro ou sobre a prática de Parkour. Ver sobre em: Reforma na grade deixa Ensino Médio desconectado da realidade. Disponível em: <https://www.mackenzie.br/noticias/artigo/n/a/i/isto-e-reforma-na-grade-deixa-ensino-medio-desconectado-da-realidade>. Acesso em: 07 set. 2024.

<sup>29</sup> Kuenzer, 2017, p. 341, coloca o Novo Ensino Médio como um sectário da pedagogia da acumulação flexível. Esse modelo, de acordo com a autora, tem como “finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis” aptos a atender às múltiplas tarefas de um mercado flexibilizado. Nesse sentido, espera-se que a partir de um rápido treinamento ou algum aporte de educação geral, o trabalhador possa estar apto para o desempenho em diversas funções.

<sup>30</sup> ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH. *Carta aberta em defesa da revogação da reforma do ensino médio* (Lei 13.415/2017). Disponível em: [https://anpuh.org.br/images/ANPUH/CARTA\\_ABERTA\\_EM\\_DEFESA\\_DA\\_REVOGAC%CC%A7A%CC%83O\\_DA\\_REFORMA\\_DO\\_ENSINO\\_ME%CC%81DIO\\_final.pdf](https://anpuh.org.br/images/ANPUH/CARTA_ABERTA_EM_DEFESA_DA_REVOGAC%CC%A7A%CC%83O_DA_REFORMA_DO_ENSINO_ME%CC%81DIO_final.pdf). Acesso em: 07 set. 2024.

nítido processo de “desprofissionalização, ao se admitir o notório saber<sup>31</sup> para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional”.

Além dos aspectos problemáticos aventados acima, inúmeras questões ficam evidentes ao menor olhar sobre a Lei 13.415/2017. O “novo discurso pedagógico”<sup>32</sup> adotado pelos propositores do Novo Ensino Médio (NEM) está intimamente imbricado com a instituição rasa e vazia da pedagogia da aprendizagem flexível, que, de acordo com Kuenzer (2017, p. 338), é o arcabouço epistemológico que justifica a reforma.

A pedagogia da aprendizagem flexível pressupõe que o aluno seja sujeito ativo do processo de ensino e aprendizagem, e que através da autonomia, disciplina e comprometimento possa controlar o seu próprio tempo de estudo dentro de um currículo dotado de flexibilidade. O papel do professor, dentro dessa perspectiva, é o de organizar conteúdos e definir propostas de estudo, enquanto, ao aluno cabe, de acordo com Kuenzer (2017, p. 338), gerenciar seu tempo e desenvolver as competências necessárias para aprender a aprender.

No entanto, a aprendizagem flexível como modelo pedagógico e ideológico balizador do NEM foi destituído de seu potencial crítico e adaptado à lógica da acumulação flexível que está implicada na formação de profissionais flexíveis. Essa reformulação, segundo Kuenzer (2017, p. 338), pressupõe a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por um modelo de formação mais geral.

No caso específico do atual ensino médio, a formação geral terá caráter genérico, dada a duração de apenas 1.800 horas, a ser complementada pelos estudos em uma área específica ou por uma educação técnica e profissional aligeirada.

Nesse sentido, o modelo de formação denotado pela flexibilidade impõe através da educação básica um projeto de distribuição desigual do ensino escolar, mecanismo através do qual se institui um modelo de formação que se adequa às demandas impostas pela lógica mercadológica. Portanto, aos trabalhadores que desenvolvem competências pouco sofisticadas para desempenhar atividades de natureza simples, exige-se ao menos uma elevada capacidade de se adaptar às diferentes exigências de um mercado em constante mudança, submetendo-se a vínculos empregatícios cada vez mais precários.

---

<sup>31</sup> O presidente Luís Inácio Lula da Silva, em seu terceiro mandato, abriu consulta pública para avaliar e reestruturar o Ensino Médio. *Ação Educativa*, 15 de maio de 2024. Disponível em: <https://acaoeducativa.org.br/novo-projeto-de-lei-para-o-ensino-medio-deixa-brechas-para-privatizacao-e-precarizacao/>. Acesso em: 05 jul. 2024.

<sup>32</sup> Para Acácia Kuenzer (2017, p. 351), a “fragmentação e a individualização fundamentam o discurso da pós-modernidade, esvaziando o discurso pedagógico, que passa a ser instado à redefinição”. Desse processo de redefinição surge um “novo discurso pedagógico”, que defende a flexibilização das relações pedagógicas.

Daí se insere a crítica, dos arautos da reforma, ao ensino médio: o excesso de disciplinas, a carga teórica exacerbada e o pretensão academicismo das disciplinas escolares representavam um problema que se refletia na estagnação das notas dos alunos brasileiros no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). A solução apresentada pelas Instituições e Organizações não Governamentais ligadas ao empresariado, por sua vez, caminhou no sentido lógico e racional: diminuição do número de disciplinas escolares, o esvaziamento das disciplinas de potencial crítico e reflexivo e a expansão da carga horária das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Inglês. Essa dinâmica tem como culminância o que Kuenzer (2017, p. 344) denomina como “superficialização do processo educativo”.

## **2.2 Das primeiras versões ao documento final da BNCC**

O aspecto central e estrutural do Novo Ensino Médio é o documento normativo que estabelece o conjunto de aprendizagens básicas e essenciais que os alunos deverão desenvolver ao longo de todas as etapas da educação básica, conhecido pelo nome de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A constituição de uma Base Nacional Comum Curricular está embasada, justificada e respaldada nos principais marcos legais da educação brasileira. Em primeiro lugar, destaca-se a importância da Constituição Federal, que em seu artigo 205 determina a Educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Na mesma direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 26, estipula que os currículos da educação básica devem ter uma base nacional comum, que deverá ser complementada por uma parte diversificada de acordo com as características de cada região e localidade. Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>33</sup> em sua meta 7, apontam para a necessidade de uma base nacional.

Um importante marco introdutório para iniciar as discussões sobre uma Base Nacional Comum foi um documento lançado em 2014 pela Secretária de Educação Básica intitulado “Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento”. Elaborado por um Grupo de Trabalho (GT) formado em 2011, o GT era composto por diversos especialistas em

---

<sup>33</sup> O Plano Nacional de Educação, estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

educação, em sua maioria vinculados a instituições de ensino superior, especialmente a Universidade Federal do Paraná (UFPR). Conforme Silva, Neto, Vicente (2015, p. 340):

O documento de 2014 elenca 14 direitos de aprendizagem. As áreas e os componentes curriculares de cada área escreveram suas propostas, indicando alguns conteúdos e conhecimentos gerais que ajudariam a concretizar os 14 direitos estabelecidos na Base.

Essa versão, de acordo com, Tarlau e Moeller (2020, p. 570) optou por substituir os tradicionais conteúdos acadêmicos por uma descrição dos direitos dos alunos, “como o direito a práticas culturais locais, conhecimento diverso, desenvolvimento humano, ação política e entendimentos históricos”. Dessa forma, a primeira versão preocupava-se mais em discutir os propósitos de cada componente curricular do que necessariamente determinar os conteúdos para cada série de ensino da educação básica.

No ano seguinte, um número maior de integrantes foi convidado a participar da elaboração do segundo documento sobre uma Base Nacional Comum. A Portaria Nº 592, de 17 de junho de 2015 iniciou os trabalhos encarregando uma Comissão de Especialistas - formada por 54 elaboradores vinculados à educação básica e 59 vinculados ao ensino superior (Silva; Neto; Vicente, 2015, p. 340). A primeira versão concreta do documento, de acordo com Alves e Oliveira (2022, p. 4) contava com 302 páginas e foi apresentada pelo Ministério da Educação em 16 de setembro de 2015, ainda no governo da presidente Dilma Rousseff. O primeiro documento já apresentava um formato de organização estruturado em objetivos por etapas, áreas e os componentes curriculares de cada uma das áreas.

Para além dos atores envolvidos na composição da Comissão de Especialistas, outros agentes participaram de forma bastante ativa das discussões e dos rumos sobre a organização do currículo da educação básica. Silva, Neto e Vicente (2015, p. 333) destacam que diferentes agentes e agências, internas e externas aos sistemas de ensino, atuam no jogo de forças, gerando inúmeras possibilidades e limites para as ações pedagógicas. Esse modelo só é possível dado o caráter descentralizado conferido à educação através da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, ao longo das discussões e debates que originaram a Base Nacional Comum Curricular (2017/2018) houve a mobilização dos entes federados por meio das secretarias de educação e da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e a sociedade e demais especialistas através de fóruns, seminários e consultas públicas.

Seguindo essa espécie de fluxograma e metodologia, entre outubro de 2015 a março de 2016, a primeira versão da BNCC foi apresentada em seminários e fóruns em todo o país e

ficou aberta para consulta pública online, recebendo milhões de contribuições. Em maio do mesmo ano, o Ministério da Educação, comandado por Aloizio Mercadante, disponibilizou a segunda versão, que sintetizava as inúmeras contribuições e discussões em torno da primeira versão. O documento em questão possuía 652 páginas e ressaltava o caráter normativo da base para elaboração dos currículos escolares e esboçava direitos e objetivos para se assegurar uma educação de qualidade para todos.

Em artigo sobre a construção e as intencionalidades da primeira e da segunda versão da BNCC, Neira *et al.* (2016, p. 40) destacam que as temáticas articuladas para os respectivos componentes curriculares pretendiam introduzir importantes discussões sobre as mais diversas mazelas que afligem a sociedade brasileira.

Os objetivos de aprendizagem presentes em todos os componentes curriculares convidavam a combater o preconceito, o tratamento desigual de gênero, de etnia, religião, classe social, condições de vida e cultura, pois estavam comprometidos com a democracia, a sustentabilidade, a segurança e a saúde. Todas as temáticas que têm impactado a sociedade brasileira encontravam-se presentes na segunda versão da BNCC.

No entanto, durante esse período em que se discutia a segunda versão, entre os meses de junho e setembro de 2016, o Brasil viveu um intenso processo de ruptura política que alterou profundamente os rumos das políticas públicas para a educação básica. A deflagração, e por conseguinte, a efetivação do *impeachment* de Dilma Rousseff através de um golpe jurídico-parlamentar colocou no poder o seu vice-presidente, Michel Temer.

O governo Temer assumiu a presidência contando com amplo apoio de partidos de direita e centro-direita (DEM, PP, PR, PRB, PSDB), que passaram também a compor os principais cargos ministeriais do novo governo. É nessa conjuntura que ocorre o abandono das estratégias neodesenvolvimentistas de crescimento econômico em detrimento de uma agenda econômica pautada pela austeridade e por reformas liberalizantes.

E é esse o cenário em que a classe empresarial assume a dianteira das discussões pela Base Nacional através do “Programa Todos pela Educação”<sup>34</sup>, fundado no início dos anos 2000. O programa, apoiado e financiado por diversas entidades e organizações empresariais, atuou diretamente no processo de aprovação da Lei 13.415/2017 e articulou<sup>35</sup> o Movimento

---

<sup>34</sup> Fundado em 2006, o movimento constitui uma organização não governamental, sem fins lucrativos, financiada por diversas fundações e grupos empresariais. Destaca-se a Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura dentre outras.

<sup>35</sup> No ano de 2013, o movimento Todos pela Educação publicou as diretrizes gerais da Lei 13.415/2017 com a edição do documento “Educação em Debate: Por um salto de qualidade na Educação Básica”.

pela Base Nacional Comum<sup>36</sup> com amplo respaldo e apoio do presidente Michel Temer e da nova equipe do Ministério da Educação, liderada por Mendonça Filho (DEM) e sua Secretária Executiva, Maria Helena Guimarães de Castro.

É nesse sentido que o Ministro Mendonça Filho fez uma intervenção na BNCC, adiando a divulgação de sua terceira versão, com previsão de conclusão das etapas da educação infantil e do ensino fundamental no final do primeiro semestre de 2017, com o objetivo de “acertar” os rumos e adequar o processo de enfoque dos novos ocupantes do Ministério. (...) Tratou-se fundamentalmente de readequar o documento aos interesses dos representantes da classe empresarial presentes na ONG “Movimento pela Base Nacional Comum”, do qual, aliás, a própria Maria Helena faz parte (Marsiglia, 2017, p. 115).

Contudo, é importante acentuarmos que a influência do Movimento Todos pela Educação (TPE)<sup>37</sup>, organização vinculada ao empresariado brasileiro fundada em 2006, junto ao Ministério da Educação, é anterior ao golpe jurídico-parlamentar contra a presidente Dilma Rousseff. Em verdade, o TPE, desde a sua fundação e o lançamento do documento “Dez Causas e 26 Compromissos”<sup>38</sup>, procurou incorporar à sua agenda importantes burocratas e agentes públicos. Ao longo do primeiro e segundo mandato de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), quando Fernando Haddad (PT) exerceu o cargo de Ministro da Educação, entre os anos de 2005 e 2012, o TPE procurou espriar os seus interesses e objetivos utilizando como interlocutor o próprio Ministro da Educação.

Aspecto que enuncia a plena sintonia entre o TPE e o MEC, sob a gestão de Fernando Haddad, é a influência que o documento “Dez Causas e 26 Compromissos” assumiu junto ao decreto Nº 6.094/2007 que recebeu o nome de Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Em síntese, o documento materializa as bases do Movimento Todos pela Educação, estabelecendo como política pública metas e indicadores de qualidade, mensurados via Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) como condição prioritária para repasse de recursos aos estados e municípios. Além do PDE, faz-se importante destacar a atuação do TPE na elaboração do “Plano Nacional de Educação 2014/2024”, Lei nº 13.005/2014. Algumas das principais bandeiras levantadas pela organização acabaram incorporadas ao PNE, e consubstanciadas como Metas e Estratégias do Programa.

<sup>36</sup> O Movimento pela Base Nacional Comum foi fundado em 2013, e, de acordo com Rosa e Ferreira (2018, p. 120), reuniu um grupo de 63 especialistas em educação ligados às mesmas organizações não governamentais que fundaram o movimento “Todos pela Educação”.

<sup>37</sup> Como já assinalado anteriormente, o Movimento Todos pela Educação é um conjunto de empresas capitaneadas pela Fundação Itaú social, Grupo Gerdau, Instituto Camargo Correa, Fundação Bradesco, contando com a parceria da Rede Globo, Fundação Ayrton Senna e apoio da Fundação Victor Civita, Instituto Paulo Montenegro, entre outras.

<sup>38</sup> Que por conseguinte originou o “Plano de Metas Compromisso de Todos Pela Educação”.

Nesse cenário, caracterizado por disputas de hegemonia em torno da educação básica, nos idos de 2013 é fundado o Movimento pela Base (MPB). De maneira oportuna, a sua fundação está intimamente relacionada à formulação de um Grupo de Trabalho pelo MEC, que deu início às discussões sobre uma Base Nacional Comum. Cariello (2019, p. 8) chama a atenção para o alinhamento de compromissos e metas entre o Movimento pela Base e o Todos pela Educação. Interessante que o alinhamento não se restringe apenas ao âmbito das ideias e ideais, mas também no compartilhamento dos mesmos agentes privados – as instituições Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Ayrton Senna, Lemann, Natura, Gerdau e Volkswagen - acadêmicos, pesquisadores, professores e gestores.

Tarlau e Moeller (2020) destacam a participação da Fundação Lemann como bastante emblemática no processo de discussão e redação das diferentes versões da BNCC. Além do suporte financeiro oferecido pela Fundação à equipe de técnicos, é importante mencionar a ação na produção de um consenso público em torno da BNCC:

A Fundação Lemann também influenciou o processo de redação da BNCC e conseguiu apoio para essa política pública por meio de uma elaborada estratégia de mídia, em que representantes da fundação treinaram dezenas de jornalistas para cobrir questões educacionais, inclusive a BNCC, e apresentá-las de forma positiva. A fundação organizou eventos de alto nível que receberam grande cobertura da mídia (Tarlau e Moeller, 2020, p. 578).

Em termos de estratégia, os movimentos procuraram produzir consensos difíceis de serem contestados ao propor um projeto de educação para o país que buscasse o compromisso e a mobilização de diferentes segmentos da sociedade civil. Para Magalhães e Cruz (2018, p. 7), o sucesso de ambos os movimentos consiste justamente no estratégico uso de expressões universais, que aparentemente estão acima de interesses de classe.

(...) “educação de qualidade”, “educação para todos”, “uso eficiente dos recursos públicos”, “gestão”, “tecnologias”, “soluções”, nota-se o nítido propósito de intensificar a inclusão da educação pública na agenda mundial de reforma fiscal do Estado. Assim sendo, novamente a reedição de uma velha fórmula que faz fortuna no processo de modernização brasileira. A ação ideológica das organizações culturais a bem da ressignificação partidária de um léxico universal.

Dessa maneira, a atuação dos reformadores empresariais da educação<sup>39</sup> buscou, sobretudo, articular uma rede de especialistas em educação e políticos influentes de diversos partidos, de modo que conseguiu consolidar-se como uma iniciativa apartidária “especialmente importante durante os momentos mais tensos do processo.” (Tarlau e Moeller,

<sup>39</sup> Luís Carlos de Freitas (2012) propõe o termo “reformadores empresariais da educação” ao definir que as propostas projetadas pelas instituições e organizações empresariais estavam alinhadas ao modelo gerencial que pressupõe a ideia do controle dos processos, para garantir certos resultados definidos a priori como “standards”, medidos em testes padronizados.

2020, p. 579). Nesse cenário, a conflagração do *impeachment* e a instabilidade político-institucional que tomaram o país em 2016, representaram uma janela de oportunidades para que o Movimento pela Base e o TPE conseguissem, mediante o apoio de diversos setores à BNCC, acelerar o processo de aprovação da base.

Por conseguinte, o recém-empossado presidente, Michel Temer (PMDB), tratou de promover uma série de rearranjos e modificações no Ministério da Educação, estruturando como Secretária Executiva da educação básica, Maria Helena Guimarães de Castro, que compõe uma equipe pequena e coesa no interior do MEC, delimitando deliberadamente o número de agentes que deveriam trabalhar na elaboração da versão final da BNCC.

A atuação dos reformadores empresariais, nesse contexto, de acordo com Tarlau e Moeller (2020, p. 591) é o de revisar o documento produzido por especialistas, além de oferecer “suporte” à equipe que estava elaborando o documento.

Embora a Fundação Lemann e o Movimento pela Base tenham tido menos participação direta no processo de redação da versão final da BNCC, as duas entidades continuaram a monitorar esse processo e a manter encontros com altos funcionários do MEC. A equipe da fundação recebeu, por exemplo, cópias da terceira versão da BNCC antes de sua publicação e enviou essas cópias a especialistas de universidades brasileiras (ou a especialistas brasileiros em universidades estrangeiras) para análise crítica, desempenhando novamente o papel de “apoio” ao ministério. O fato de que uma fundação privada teve acesso a um documento governamental, antes de quaisquer outras organizações da chamada sociedade civil, confirma a extensão da presença e do poder da Fundação Lemann dentro do Estado brasileiro.

Com o documento da versão final da BNCC pronto, não foi difícil promover a sua rápida aprovação de maneira que apenas alguns seminários foram realizados para fins de se garantir algum nível de legitimidade ao documento<sup>40</sup>. Em abril de 2017, o Ministério da Educação entrega a terceira versão da BNCC, versão educação infantil e fundamental, que segue para apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE). Vale ressaltar, que o próprio CNE, de acordo com a Conselheira do órgão, Márcia Angela S. Aguiar (2018, p. 8) sofreu drásticas mudanças, alterando substancialmente a sua correlação de forças mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação de novos conselheiros. Além disso, ao destacar a opção do CNE, ainda durante a apreciação da terceira versão da BNCC para educação infantil e fundamental, pela celeridade da aprovação em detrimento de uma

---

<sup>40</sup> Representantes de entidades científicas apontam que não houve diálogo suficiente na elaboração da BNCC, o que pode dificultar sua implementação na realidade das escolas brasileiras. “Até a segunda versão do texto, nós pudemos participar. No atual governo, no entanto, isso cessou”, contou o professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e conselheiro da SBPC, Eduardo Mortimer. “Com isso, mais de 100 especialistas de várias universidades deixaram de ser ouvidos. Isso compromete a legitimidade desse documento”, apontam Mariuzzo e Morales (2018).

discussão mais profunda e profícua, a Conselheira deixa bastante explícito o alinhamento do órgão aos interesses do governo.

Infelizmente, a opção do CNE foi pela celeridade em detrimento de discussão aprofundada, como requer a matéria, e isso ficará registrado como uma afronta a esse Órgão Colegiado, sobretudo, se o entendermos como um Órgão de Estado e não de Governo (2018, p. 20).

Nesse momento, todo potencial crítico e de discussão é esvaziado, e o documento para o Ensino Médio passa por uma reordenação e reelaboração no sentido de incorporar as velhas competências gerais, já inseridas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em fins da década de 1990, como fundamentos pedagógicos basilares da educação básica, como aponta Fernando Cássio (2018, p. 244):

Quando a pedagogia das competências apareceu pela primeira vez na BNCC, no texto da terceira versão, a comparação entre os projetos educacionais da Base e dos PCN restou incontornável, sobretudo porque o grupo político que, no MEC, passou a se encarregar do processo de elaboração e implantação após o impeachment de Dilma Rousseff é o mesmo que trabalhou na elaboração dos PCN décadas atrás.

Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação apresenta a Resolução CNE/CP Nº 2 que institui e orienta o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular para educação infantil e fundamental no Brasil. Importante observar o cuidado que a nova equipe, que orientava os rumos da educação no país, teve ao desmembrar as discussões da base curricular nacional do ensino infantil e fundamental da base curricular para a educação de nível médio. Isso ocorreu pois, no mesmo ano em que foi promulgada e homologada a BNCC para as etapas iniciais da educação básica, foi aprovada a reforma que instituiu um novo formato e modelo de organização para o ensino médio: Lei 13.415, aprovada em 16 de fevereiro de 2017.

Nesse sentido, em 2 de abril de 2018, ignorando as longas discussões que permearam a construção da primeira e da segunda versão da BNCC, o Ministério da Educação, liderado por José Mendonça Filho, entregou ao Conselho Nacional de Educação a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. Após a entrega, no dia 5 do mesmo mês, o MEC publicou a portaria Nº 331 que instituiu o Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC) com o intuito apoiar as secretarias estaduais e municipais de Educação no processo de revisão, elaboração e implementação dos currículos estaduais e municipais alinhados à BNCC<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (Pró BNCC) (Brasil, 2018).

O período de debates e discussões sobre a terceira versão ocorreu a partir do dia 2 de agosto de 2018, após uma série de audiências públicas acerca da BNCC sobre as quais, curiosamente, não há referências no site oficial do MEC. No dia 14 de dezembro de 2018, a terceira versão da BNCC para o Ensino Médio é homologada pelo Ministro da Educação Rossieli Soares. O documento final, com a inclusão da etapa do ensino médio, conta com 600 páginas com prazo final de implementação para o ano de 2022.

### **2.3 A versão final da BNCC para o Ensino Médio**

No entendimento do Ministério da Educação, a Base Nacional Comum Curricular é apenas um documento “de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

Essa perspectiva, aparentemente, pretende esvaziar o potencial crítico contra o próprio documento na medida em que coloca a BNCC como um documento normativo garantidor de direitos de aprendizagens e orientador da prática curricular. No entanto, ao determinar o desenvolvimento de competências atreladas a um conjunto de habilidades e conhecimentos que devem ser desenvolvidos, o currículo escolar passa a ser um dispositivo moldado de acordo com as práticas impostas pela Base Comum.

Essa suposta neutralidade conferida ao documento esbarra na perspectiva de que o currículo é um campo permeado por complexas relações de disputa e poder. Imaginar o currículo apenas como um espaço de seleção e organização do conhecimento escolar produzido de maneira inocente através da articulação entre diferentes pesquisadores e educadores sobre o que e como ensinar, ignora a atuação de forças políticas e econômicas (Sacristán, 2013, p. 17) na formação dos currículos. Tomaz Tadeu Silva (1995, p. 8), na introdução da obra *Currículo: Teoria e História*, de Ivor Goodson, alerta-nos sobre essa questão.

O processo de fabricação do currículo não é um processo lógico, mas um processo social, no qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais menos ‘nobres’ e menos ‘formais’, tais como interesses rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, à raça, ao gênero.

Nesse sentido, conforme enuncia Macedo (2014, p. 1549), a BNCC traz a construção de uma nova arquitetura de regulação do currículo, no qual os sentidos hegemônicos para

educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. De maneira congênere, Fernando Cássio (2018, p. 244) destaca que a BNCC atua como a expressão máxima de um projeto educacional para o país, agindo como uma política que visa promover a transformação dos papéis das escolas, estudantes e professores, sobretudo do processo educativo.

A primeira indagação diz respeito à sua ‘natureza’: *mais prescritiva ou menos prescritiva?* Uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente, como acabou constando do Documento da BNCC, é expressão de uma dimensão regulatória e restritiva e reforça a ideia de que se trata de algo que conduz a *uma formação sob controle* (Silva, 2018, p. 45).

Por mais inócuo que pretenda transparecer, o documento que se apresenta como a versão final da Base exerce um pretense papel centralizador, através do qual orbita uma série de políticas públicas vinculadas à educação – produção de livros didáticos, política de formação de professores e avaliações externas. Nesse sentido, a BNCC vende a promessa de que tem como objetivo assegurar a equidade na educação, garantindo com que todos os estudantes tenham acesso aos mesmos conteúdos e desenvolvam as mesmas competências e habilidades, independente de região ou do contexto socioeconômico. Por isso, o documento funciona como um currículo prescrito determinando uma certa padronização em termos do que se espera de aprendizagem para cada ciclo escolar, para que desse modo, se efetivem as políticas de “monitoramento da qualidade da educação” através das avaliações em larga escala.

Mensurar a qualidade do sistema educacional através de exames standardizados (que mesmo antes da implementação da BNCC se espraiaram através da ação das secretarias estaduais e municipais de educação com apoio efetivo do MEC) é um dos aspectos nodais da Base. É por meio das avaliações externas que se dá o controle e monitoramento das unidades escolares, e é através deste mecanismo que se desenvolve todo processo de descentralização das responsabilidades, onde escolas, professores e gestores são responsabilizados pelos resultados dos testes.

Macedo (2019, p. 43) aponta que a origem dessas políticas de avaliação em larga escala e de padronização curricular está ancorada em um movimento global, que surgiu no âmbito internacional no início do século XXI, denominado GERM - *Global Education Reform Movement* (Movimento Global de Reforma da Educação), que, por sua vez, está interligado, especialmente na promoção de reformas educacionais, com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Através de diversos relatórios e do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), a OCDE tem procurado

desenvolver uma espécie de governança global, que com a colaboração das diversas entidades filantrópicas e organizações vinculadas ao empresariado, tem assumido a responsabilidade para efetivação de políticas públicas para a educação.

Em termos de padronização, basicamente está prescrito um currículo nacional que estabeleça padrões de qualidade, a partir de avaliações nacionais com metas e padrões de aprendizagem alcançáveis. Em termos de descentralização, advoga-se a transferência de competências e de responsabilidades para os níveis locais de administração do sistema escolar, de modo que as avaliações nacionais sirvam para responsabilizar e controlar as autoridades em seus diferentes níveis de competência. Esta descentralização tem por meta responsabilizar as equipes diretivas e as escolas pelo desempenho nas avaliações e, assim, os sistemas de avaliação são utilizados como um governo a distância, por meio de uma gestão de resultados. Em termos de *accountability*, tanto no sentido de responsabilização como de prestação de contas, os atores educacionais são responsabilizados pelo desempenho/performance por intermédio de avaliações com consequências, o que pretende ser alcançado tanto por uma *accountability* administrativa, em que os resultados dos exames são vinculados a prêmios ou sanções, na forma de incentivos salariais ou de recursos financeiros ou materiais para as escolas, e/ou por uma *accountability* de mercado, em que os resultados são utilizados tanto para políticas de escolha escolar como para incentivar a competição entre escolas (Hypolito, 2019, p. 189).

Essas políticas refletem os princípios neoliberais de eficiência, competição e controle e indicam o esvaziamento da centralidade do Estado na produção de políticas educacionais. Aprofundando um pouco mais tal questão, é importante nos atentarmos ao discurso hegemônico através da ação das diversas instituições privadas interessadas na promoção da BNCC, que buscaram deslegitimar o poder público, o trabalho docente, as escolas e as universidades com a mácula da incapacidade técnica para resolução dos problemas educacionais.

Tarlau e Moeller (2020, p. 554) desenvolvem um importante aporte teórico a essa questão, ao enunciar a ação de grupos empresariais através de fundações privadas, ONGs e entidades beneficentes para promover, por intermédio de redes sociais e diferentes meios de comunicação, o consenso entre diferentes atores e agentes sociais em torno de uma proposta. Assim, a promoção de “padrões nacionais curriculares e de aprendizagem, como a BNCC no Brasil, pode ser usada para aumentar os testes padronizados, as avaliações de professores e o pagamento por mérito” (Tarlau e Moeller, 2020, p. 558) dentro de um modelo educacional voltado para os interesses do mercado.

Elizabeth Macedo (2018, p. 31) confirma isso, ao afirmar que esse modelo de educação institui o esvaziamento do caráter público das políticas educacionais em favor da assimilação dos modos de gestão próprios do mundo empresarial, tal como está expresso no documento da Base.

Para além dessa intervenção no âmbito da produção de políticas educacionais, deve-se destacar os interesses econômicos das grandes corporações educacionais na reformulação curricular engendrada na BNCC. A influência dessas corporações sobre o currículo é denominada por Thereza Adrião (2018, p. 12) como uma espécie de “privatização do currículo”, já que se trata de um processo pelo qual o setor privado determina o desenho curricular para a educação básica pública. Em consonância com essa perspectiva, Macedo (2018, p. 31) enumera que, além dos tradicionais ganhos do mercado de livros didáticos, de ambientes informatizados e cursos de capacitação de professores, uma série de serviços tem sido ofertados no processo de implementação da BNCC:

As consultorias na formulação dos “currículos em ação” nos municípios; os seminários envolvendo instituições estrangeiras com vistas à formação de professores; os movimentos das diversas fundações no sentido de produção de material e capacitação.

#### **2.4 O discurso das competências e habilidades na BNCC**

As reformas no campo da Educação ocorridas no Brasil foram marcadas pelos princípios propugnados pelas Conferências Mundiais de Educação desde o início dos anos 1990. Reunindo representantes de vários países com o objetivo de universalizar o acesso a educação básica a Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, organizada pela UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, a conferência aconteceu em Jomtien, Tailândia, em março de 1990. A declaração enumerou, dentre as “necessidades essenciais”, o acesso universal à educação básica, melhoria da qualidade dos sistemas educacionais, alfabetização de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida. Filipe *et al.* (2021, p. 788) destacam que a concepção de “Necessidades Básicas de Aprendizagem” está associada à disponibilidade de um mínimo de conhecimentos para instrumentalização da classe trabalhadora e o seu preparo para as mudanças relativas ao mundo capitalista.

(...) a proposta pedagógica para as classes trabalhadoras oferece o acesso ao básico, definido pelos organismos internacionais promotores da conferência como necessário para formar mão de obra nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, e não ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, cujos conteúdos são reservados às escolas das elites.

A Declaração assume grande importância como balizadora das principais diretrizes educacionais internacionais contemporâneas, por onde se busca referendar a categoria de Necessidades Básicas de Aprendizagem ao nível de homogeneização. A percepção

engendrada em tal proposição enuncia que, para as classes trabalhadoras e pauperizadas deve-se instituir um sistema educacional que promova a pedagogia do aprender a aprender, bem como a autonomia dos indivíduos na construção do conhecimento.

Ainda na década de 1990, a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, então presidente da Comissão Europeia, publica o Relatório Delors, formalmente conhecido como “Educação: Um Tesouro a Descobrir”. O Relatório encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propõe a concepção de aprendizado como um processo dinâmico e contínuo integrado à vida. Dessa maneira, a educação é pensada e estruturada pelo documento em torno de um modelo que recomenda quatro pilares essenciais para o aprendizado no século XXI: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver junto; 4) aprender a ser.

Portanto, os quatro pilares educacionais, bem como as necessidades básicas de aprendizagem, passaram a ser a referência epistemológica para a educação no novo século, sem as quais, seria impossível preparar os indivíduos para o mundo do trabalho, bem como para os desafios de uma sociedade globalizada.

Essas ideias ganharam ainda mais relevância e impulso com o protagonismo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Segundo Elizabeth Macedo (2019, p. 49), existe um amplo consenso entre pesquisadores de que uma espécie de governança global vem sendo exercida de maneira branda pela OCDE, por meio da criação de uma linguagem internacional para comparação de resultados educacionais. Assim, o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), criado pela OCDE, alinhado às noções de aprendizagens definidas no âmbito dos organismos internacionais, passou a legitimar a nova agenda educacional em favor de reformas curriculares.

Um pouco mais adiante, Macedo (2019, p. 48) afirma que o marco para o processo de significação do conceito de “competência” foi a redação do documento DeSeCo<sup>42</sup> (cujo título completo é “Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations”, em português Definição e Seleção de Competências: Fundamentos Teóricos e Conceituais), no qual a organização definiu as fundações teóricas e uma seleção de competências cruciais para o sucesso individual e social.

Portanto, a BNCC é fruto de orientações e exigências de organismos internacionais, que preconizaram, durante a década de 1990, uma agenda educacional em consonância com

---

<sup>42</sup> Macedo (2019, p. 49) afirma que o documento está estruturado no desenvolvimento de três grupos de comportamento: 1) agir autonomamente; 2) usar ferramentas interativamente; 3) funcionar em grupos socialmente heterogêneos.

os desafios engendrados pela crise financeira internacional. Nesse sentido, a BNCC para o Ensino Médio, instituída em 2018, opera uma espécie de resgate de um “empoeirado” discurso, como comenta Silva (2018, p. 5), que retroage e recupera as velhas proposições dos PCNs e dos DCNs inaugurados em fins da década de 1990, alinhadas às propostas de reforma curricular.

Ao optar por usar o conceito de competência como articulador da BNCC, o MEC/CNE se refere à “OCDE extensivamente como fonte de conhecimento, visando tanto à validação quanto à legitimação” de suas políticas, como ocorre em diversos outros países. A definição de competência da BNCC, reproduzida no material destinado aos docentes (nas páginas do MEC e do Movimento pela Base), guarda aproximações com as propostas da Organização: “a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício pleno da cidadania e do mundo do trabalho” (Macedo, 2019, p. 49).

O documento de BNCC para o ensino médio, ao retomar as proposições de competências e habilidades, recupera um antigo discurso de que “é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças no “mundo do trabalho” (Silva, 2018, p. 11). Por isso, o conceito de “competência”, caracterizado por sua polissemia, aplicado ao campo educacional, dialoga de maneira bastante íntima com as práticas do mundo gerencial e empresarial ao determinar que o domínio de uma série de habilidades, conhecimentos e atitudes permitam aos profissionais/alunos agirem apropriadamente em face a situações específicas, relacionadas ao contexto profissional.

Ademais, é importante indicar a transição de ordem discursiva que se tem operado a partir da mudança da linguagem da educação para uma certa linguagem da aprendizagem, como é apontado por Gert Biesta (2019, p. 20) em sua obra *Para Além da Aprendizagem*. De acordo com o autor essa nova ordem discursiva está assentada na perspectiva de uma “aprendizagem para a vida inteira e a criação de uma sociedade aprendente” que se relaciona o surgimento de novas teorias da aprendizagem, a expansão da aprendizagem adulta, o pós-modernismo e a erosão do Estado de bem-estar social.

Nessa direção, entende-se que a o conhecimento e a aprendizagem devem ser ativamente construídos pelo aprendente, dentro de um modelo de sociedade que institui a lógica do cidadão como usuário ou consumidor do serviço educacional.

(...) a relação entre os governos e os cidadãos mudou em muitos casos de uma relação política para uma relação econômica: uma relação entre o Estado como provedor de serviços públicos e o contribuinte como o consumidor de serviços estatais. Value for money [bom uso do dinheiro dos impostos] tornou-se um princípio orientador nas transações entre o Estado e seus contribuintes. Essa maneira de pensar está na base do surgimento de uma cultura de prestação de contas que resultou em sistemas rigorosos de inspeção e controle e em protocolos educacionais cada vez mais prescritivos. Biesta, 2019, p. 23

Essa perspectiva que transmuta o estudante em aprendente e por conseguinte em cliente de um serviço educacional, é extremamente problemática, já que pressupõe a transformação dos profissionais da educação em vendedores de uma mercadoria. Biesta (2019, p.26) aponta que como um efeito dessa dinâmica, é que para “atrair os aprendentes, a própria aprendizagem tem de ser pintada como fácil, atraente e emocionante, e muitas outras coisas mais”. De maneira mais ampla, questões importantes e fundamentais para a educação acabam por ficar susceptíveis as forças de manipulação do mercado.

Por isso, Mônica Ribeiro Silva (2018, p. 11), entende que a noção de competência está associada a uma perspectiva de formação que restringe a autonomia ao buscar a adequação do sujeito à lógica do mercado. Já para Elizabeth Macedo (2019, p. 50), a ideia de competência – seja ela intelectual, física, emocional, social ou cultural – é algo passível de se “atingir ou performar”. Essa perspectiva, por sua vez, “põe no sujeito a culpa pelo fracasso das políticas públicas, que passa a ser visto como derivado de incapacidade individual de performar.”

Com a entrada em cena de competências emocionais ou sociais ou culturais, tal culpabilização se torna ainda mais intensa, posto que a incapacidade parece se localizar naquilo que é próprio dos sujeitos, por exemplo, suas emoções.

Nesse sentido, o currículo definido por competências traz consigo a redesignação do sentido dos conteúdos de ensino, de maneira que os saberes escolares foram selecionados de acordo com a necessidade de aplicabilidade em contextos práticos do cotidiano. Essa perspectiva, por si bastante problemática, sintetiza a consubstanciação dos *saberes* em *competências*, que, por sua vez, estão conectados ao domínio e ao desenvolvimento de habilidades e valores instrumentalizáveis dentro de uma ótica utilitarista e pragmática de educação. A proposta desse modelo de currículo baseado em competências é que o aluno, ao ser exposto a situações concretas, possa identificar e recorrer às habilidades e às bases tecnológicas integrada à área do conhecimento em que busca se aprofundar.

Branco *et al.* (2018, p. 160) identifica que esse modelo de formação com enfoque no desenvolvimento de competências e no domínio de habilidades, acaba por excluir “os preceitos de uma educação que busque o desenvolvimento social, a equidade e, principalmente, a emancipação do cidadão”. Desse modo, é importante que se considere que, com o avanço da pedagogia das competências, a escola perde a sua função social, cumprindo apenas o papel de projetar no estudante esquemas cognitivos, socioafetivos e psicomotores alinhados com a lógica do aprender a aprender.

Por conseguinte, além da perda da função social da escola, destaca-se o esvaziamento dos conteúdos dentro do currículo escolar pautado pelas competências. Ramos (2011, p. 80) aponta para a possibilidade de cisão entre a educação profissional e a formação geral, na medida em que a formação para o trabalho perde o seu princípio educativo ao segregar e desconectar a educação profissional da formação geral, atingindo o “coração da concepção integrada de formação humana.” Nesse entendimento, apenas os conhecimentos considerados úteis e válidos dentro de uma determinada área de conhecimento serão reproduzidos, instituindo uma espécie de hierarquização do saber. A formação, dentro desse modelo curricular, se vê completamente fragmentada, não reconhecendo a “relação entre trabalho, ciência e cultura como eixo integrador dos conhecimentos” (Ramos, 2011, p. 780).

Por esse caminho, perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente. Porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade. No currículo que integra formação geral, técnica e política (que, portanto, não reduz trabalho e cidadania a contextos nem os separa como universos distintos), o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos.

Destarte, a conjugação do currículo em áreas do conhecimento, por sua vez, pressupõe uma forma de integração dos saberes de diferentes disciplinas a partir de habilidades e competências específicas. Contudo, o documento da BNCC do Ensino Médio, ao abandonar a esfera disciplinar em nome de uma pretensa interdisciplinaridade, buscando uma formação integrada, desconsidera por completo as especificidades epistemológicas, metodológicas e os saberes científicos que compõem cada uma das disciplinas escolares.

O próprio documento apresenta poucas evidências de como deve-se pautar a dinâmica da interdisciplinaridade, apenas listando o conjunto de competências específicas e habilidades que devem ser trabalhadas pelas respectivas áreas de conhecimento. Portanto, fica evidente a perspectiva rasa, instrumental e performativa considerada pelo texto da BNCC ao conceito de interdisciplinaridade.

### 3. O NOVO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS

#### 3.1 Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio

Em Goiás, a arquitetura do NEM está respaldada e regulamentada em consonância com a Lei nº 13.415/2017 e pelo Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) estruturado de acordo com os preceitos estabelecidos pela BNCC.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica (Brasil, 2018, p. 20).

O Estado de Goiás procurou rapidamente se adiantar ao processo de adaptação às mudanças curriculares propostas via BNCC, e, já no início de 2018, começou as discussões para construção do currículo de referência para a educação infantil e o ensino fundamental, efetivado de forma plena em 2019 e conhecido como Documento Curricular para Goiás (DC-GO).

Com a aprovação da BNCC-EM em 2018, o governo federal estendeu apoio aos entes federados através da implementação Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC), que oferecia suporte financeiro além de assistência técnica para elaboração dos currículos estaduais. Nesse contexto, o documento curricular para a última etapa da educação básica deveria estar alinhado aos preceitos propostos pela BNCC, bem como considerar as especificidades da rede estadual.

Para melhor compreensão do processo de elaboração e as discussões que envolveram a construção do Documento Curricular de Goiás – Etapa Ensino Médio (DC-GOEM), faz-se necessário levar em consideração que o Estado de Goiás passava por um processo de transição política com a vitória nas eleições de 2018 do candidato Ronaldo Caiado (à época filiado ao DEM). Dourado e Siqueira (2019) ao analisarem os discursos e os planos de governo do candidato recém-eleito para a educação estadual de nível médio, indicam neles um viés bastante conservador, alinhado a uma retórica cívico e moralizante dentro de uma perspectiva privatizante e mercadológica da educação.

Destaca-se entre os primeiros anos do governo de Ronaldo Caiado, a assimetria de projetos e discursos com entidades e organizações privadas - especialmente o movimento Todos pela Educação e o Instituto Unibanco - na consecução de metas, projetos e

planejamentos estratégicos direcionados para a educação pública. Nesse ínterim, o ano de 2020 é marcado pela expansão da pandemia de Covid-19, que culminou na suspensão das aulas presenciais e na instauração do Regime Especial de Aulas Não Presenciais (REANP). Esse período, que se estendeu até agosto de 2021, foi marcado por diversas dificuldades na ordem de produção, organização e adaptação ao uso de tecnologias para produção de aulas e materiais didáticos. Ainda mais grave foi a situação para os alunos que rotineiramente enfrentavam dificuldades para acessar as aulas por não possuírem computador, aparelho celular e muito menos acesso à internet.

Foi exatamente nessa conjuntura, engendrada por uma pandemia e o início das aulas através do REANP, que a SEDUC-GO coordenou os diversos trabalhos que levaram à construção e à concretização do DC-GOEM. A versão final do documento foi aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Estado de Goiás (CEE-GO), em 8 de outubro de 2021, cenário em que as aulas já haviam retornado para o regime presencial.

A edição final do DC-GOEM (Goiás, 2021), em sua apresentação, remete ao início do processo de construção da versão estadual da BNCC para janeiro de 2019, quando a Secretária Estadual de Educação estruturou uma equipe de especialistas formada por docentes da rede pública de ensino e de instituições privadas, agregando profissionais das quatro áreas do conhecimento. Em junho de 2019 foi realizado pela SEDUC, por meio da superintendência de Ensino Médio, “O Dia D da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC-EM)”: a notícia, postada no site<sup>43</sup> da Secretaria de Educação, destaca tratar-se do “momento inicial, no qual 20 especialistas da área, entre mestres e doutores da rede municipal, estadual, federal e privada” (Goiás, 2019), produziram materiais com caráter formativo, buscando envolver os demais docentes das escolas estaduais de nível médio nas discussões sobre o documento estadual.

No final de 2019, diversos encontros foram promovidos com o mesmo caráter formativo e consultivo, buscando agregar contribuições de docentes, estudantes e da comunidade escolar. Nesse sentido, destaca-se o Movimento de Imersão Curricular, o Seminário Estadual BNCC e o Novo Documento Curricular do Ensino Médio. O lançamento da versão preliminar ocorreu em novembro de 2019, quando o documento ficou disponível para receber contribuições até o fim de janeiro de 2020.

---

<sup>43</sup> A informação pode ser verificada no site da Secretária Estadual de Educação. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/base-nacional-comum-curricular-sera-apresentada-em-dia-d/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

Nesse contexto, chama a atenção o destaque que o DC-GOEM dá em sua versão final para a participação do Instituto Reúna.

O documento preliminar foi submetido, também, à leitura crítica e análise de especialistas do Instituto Reúna que contribuíram com observações consistentes, tanto na FGB, quanto nos IFs de área e de EPT. Após esse período, a equipe fez a revisão e incorporação das sugestões, apresentando a versão atualizada ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO).

Alves e Oliveira (2021) procuraram se aprofundar sobre a participação do Instituto na construção do documento curricular para o Estado de Goiás e destacam que, entre os 11 colaboradores envolvidos na elaboração do documento, ao menos seis eram especialistas do Instituto Reúna. Buscando informações em seu site oficial, é possível verificar que a Instituição, fundada em 2019, é caracterizada como organização sem fins lucrativos, que tem como meta elaborar projetos e oferecer subsídios às secretarias de educação na construção de programas curriculares.

Nasce o Instituto que já inicia sua atuação com ferramentas práticas para apoiar as secretarias na revisão dos currículos do Ensino Médio, como a Base Comentada do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares, e nos processos de formação docente do Ensino Fundamental, com os Percursos Formativos (Instituto Reúna, 2019).

O Instituto é dirigido por Kátia Stocco Smole, que de acordo com Alves e Oliveira (2021), ocupou a função de Secretária de Educação Básica no MEC entre junho e dezembro de 2018, coincidentemente o ano em que foi homologada a BNCC-EM. A equipe do Instituto é formada por 20 colaboradores<sup>44</sup>, que, em suas respectivas apresentações e formações, apresentam alinhamento com Gestão pública, Políticas Públicas, Engenharia Civil, Gestão Financeira, Direito, Administração Pública, Publicidade e Propaganda, Gestão de Projetos, Empreendedorismo Social, Gestão de Projetos, Relações Internacionais e Ciências Sociais. Nenhum dos colaboradores possui experiência com docência na educação básica, informação interessante, na medida que o Instituto se apresenta como desenvolvedora de ferramentas e práticas para apoiar escolas e as redes educacionais.

Entre as empresas e instituições parceiras constam a Fundação Lemann, Instituto Gesto, Movimento pela Base, Instituto Unibanco e B3 Social, algumas já citadas anteriormente neste trabalho pelo empenho na aprovação da BNCC e do NEM. Merece destaque que dentre os nomes listados no Conselho Consultivo e no Conselho Fiscal, dois são vinculados a Fundação Lemann e outro exerce a Direção de Incentivo a Estudantes da Educação Básica junto ao MEC.

---

<sup>44</sup> Informação retirada do site do Instituto Reúna, disponível no link: <https://institutoreuna.org.br/o-reuna/>. Acesso em: 31 de julho de 2024.

Durante uma participação no Seminário Estadual do Ensino Médio, coordenado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em novembro de 2021, a gestora do Instituto Reúna, Kátia Smole, sintetizou de forma bem clara o que pensa sobre a educação básica e a função do ensino médio.

O ensino médio antigo fala só do ingresso no ensino superior, mas a gente sabe que a maioria não irá para o ensino superior. Já que a universidade não é uma possibilidade, caberá à juventude empreender a própria vida (Seminário, 2021).

É bastante sintomático que o discurso da diretora do Instituto apresente pleno contraste com o que se desenhou para a BNCC-EM e, evidentemente, para o DC-GOEM. No mesmo Seminário, Kátia Smole ainda argumentou que o “empreendedorismo não está ligado a um conceito necessariamente econômico, mas a ter autoestima, ir atrás, batalhar, transformar um desejo em realidade”<sup>45</sup>. É nítido que para além do alinhamento discursivo com a BNCC, o que está expresso é a mais pura tradução do discurso neoliberal, que projeta nos indivíduos a ideia de que o sucesso, bem como o fracasso são determinados pelas próprias decisões tomadas de forma autônoma.

Para Christian Laval (2019) a atuação do neoliberalismo não se restringe apenas em promover transformações no Estado, na economia e na desregulamentação de direitos e garantias sociais. O capital para eliminar todos os entraves que limitam a sua expansão age também no âmbito da subjetividade humana, constituindo sua hegemonia através da:

(...) eliminação de toda rigidez, inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo depara no trabalho e na vida. Mais do que nunca a economia ocupa o centro da vida individual e coletiva, os únicos valores sociais legítimos são a eficiência produtiva, a mobilidade intelectual, mental e afetiva, e o sucesso pessoal (Laval, 2019, p. 39).

Nessa mesma direção, Zizek (2014, p. 53) reitera que na dimensionalidade das subjetividades humanas, impõe-se a lógica da competição de mercado em todas as esferas da vida social a fim de que, “por exemplo, saúde e educação – sejam percebidas como investimentos feitos por indivíduos com seu próprio capital”. As atuais políticas neoliberais, diante desta concepção, avançam para tornar o indivíduo “empresário de si mesmo”, de modo que passe a gerenciar a sua existência a partir da lógica imperativa do mercado.

A expressão máxima dessa nova subjetividade esperada de jovens e adolescentes expressa-se justamente através de um modelo de escola alinhado ao projeto societário demandado pelo capital. O DC-GOEM, em sua versão final, logo em suas páginas

---

<sup>45</sup> Discurso feito no Seminário Estadual do Ensino Médio, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bAqQWmItI4>. Acesso em 9 set. 2024.

introdutórias de apresentação, dispõe de uma série de vocábulos e expressões ordenadas em concordância com a pedagogia da aprendizagem flexível, elencada em um modelo de formação para “enfrentar a incerteza alçada à exigência permanente da existência humana e da vida profissional” (Laval, 2019, p. 41). Assim, o DC-GOEM (2021, p. 31) sugere que o NEM, através da oferta de “temáticas contemporâneas” está sintonizado com os interesses dos estudantes, estruturado a partir de seu Projeto de Vida. Para tanto, faz-se necessária uma “formação integral e integrada dos/das jovens no desenvolvimento significativo de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que os/as preparem para enfrentar os desafios pessoais e profissionais.” (DC-GOEM, 2021, p. 30)

Esse projeto de educação, consubstanciado através da NEM, da BNCC e o DC-GOEM, evidencia, através de algumas sutilezas retóricas, a ação do setor privado no agenciamento de políticas públicas educacionais. Como exemplificam Tarlau e Moeller (2020) sobre o acesso ao documento da BNCC, ainda durante a sua fase de elaboração por especialistas da Fundação Lemann, a forma como os reformadores privados da educação conseguem se infiltrar no interior do Estado é um indicativo sobre o futuro das políticas educacionais para o Brasil.

Voltando a atenção para o processo de elaboração do DC-GOEM, Alves e Oliveira (2021) discutem sobre as diversas contribuições que o documento afirma ter recebido ao longo do percurso que caracterizou a sua construção. Contudo, pontuam que o caráter estático da redação do documento, remete a uma ideia de que “a proposta nasceu pronta” desde a sua primeira versão.

As contribuições foram encaminhadas a partir de questões previamente elaboradas, mas também havia a possibilidade de inserções de comentários. Contudo, é interessante notar que, segundo o DC-EMGO, houve quase unanimidade quanto à pertinência das questões, tanto na parte destinada à Formação Geral Básica – FGB quanto nos Itinerários Formativos – Ifs. (...) Há registros quantitativos das participações, com destaque para os consensos em relação aos dissensos. Seria essa a razão pela qual o documento apresenta um ar de documento pronto e acabado desde a sua primeira versão (Alves e Oliveira, 2021, p. 104)

De fato, causa bastante estranheza que as três versões do DC-GOEM tenham sofrido mínimas alterações ao longo do seu processo de construção. O discurso, presente no documento e reiterado nos meios de comunicação, procurou garantir a lisura e a legitimidade da base curricular estadual por meio da quantidade de contribuições oriundas da comunidade escolar<sup>46</sup>. O uso de meios midiáticos para legitimar a BNCC e, pretensamente, construir no

<sup>46</sup> Lembro-me de participar, enquanto docente da educação básica, de uma imersão curricular no ano de 2018. Na época, os docentes foram separados por áreas do conhecimento e, depois, recebemos uma folha contendo algumas informações sobre as competências e habilidades já prontas, estabelecidas e determinadas pela

imaginário popular a ideia de obra coletiva, aparentemente foi reproduzida pelos redatores e defensores do DC-GOEM. Natália Pessoni (2021) ao procurar compreender o documento produzido para o ensino infantil e fundamental para o componente curricular de História, percebe o caráter aligeirado pelo qual se submeteu o documento para avaliação dos professores da rede básica de educação para que emitissem seus pareceres.

Nota-se que esse processo também foi aligeirado pois foi concomitante com as reuniões de formação sobre a BNCC nas diversas regiões do Estado, que já treinavam os professores para lidar com a estrutura de tal documento, antes mesmo que o seu conteúdo fosse efetivado (Pessoni, 2021, p. 295).

A percepção, entre docentes da educação básica, é a de que o documento curricular para o Estado de Goiás foi construído à margem da participação e dos interesses dos profissionais da educação. Esse cenário de desconfiança frente a um documento confuso e pouco esclarecedor levanta ainda mais questões quanto ao grau de contribuição que as instituições privadas tiveram na redação do documento. Nesse sentido, cabe lembrarmos que a própria BNCC foi elaborada contando com ampla participação de grupos e instituições empresariais vinculadas ao Movimento pela Base e ao Todos pela Educação.

A simbiose entre os interesses públicos e privados tem-se tornado lugar comum na rede estadual de educação no Estado de Goiás: além da atuação do Instituto Reúna na formulação do DC-GOEM, merece destaque a presença do Instituto Unibanco, que, desde 2019, vem atuando de maneira hegemônica junto à Seduc no desenvolvimento de metas de aprendizagem para as avaliações em larga escala. O governador Ronaldo Caiado fez questão de elogiar a atuação, afirmando que “O Instituto Unibanco já tem uma expertise enorme nessa área de gestão. Vocês têm uma experiência ímpar que vai alavancar nossas metas, seja no Ideb, seja no Ensino de Tempo Integral”<sup>47</sup>. Além disso, o site do governo do Estado de Goiás, em matéria publicada em 2019, comenta sobre a iniciativa *Somos Todos Goiás pela Educação*<sup>48</sup>, programa que “agrega parceiros” de instituições privadas, tais como Instituto Natura e Unibanco, no desenvolvimento de metas e ações para a educação estadual.

---

própria BNCC. Portanto, a experiência que tivemos foi a de ler o documento e debater sobre o que estava escrito apontando algumas propostas por escrito.

<sup>47</sup> Entrevista completa em: *Parceria entre o Governo de Goiás e o Instituto Unibanco determina novas metas para a Educação em 2019. Portal Consed*, 25 mar. 2019.

<sup>48</sup> A reunião contou com a presença de representantes da organização Todos pela Educação, Instituto Ayrton Senna, Banco Itaú, Instituto Unibanco, Instituto Bei, Conselho Nacional de Educação (CNE), Sebrae-Goiás, Unicef, Eduq Mais, todos os superintendentes da Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <https://goias.gov.br/governo-de-goias-garante-ritmo-acelerado-para-transformar-ensino-publico-goiano/>.

Mas o apogeu das políticas de desresponsabilização da gestão pública sobre a educação estadual foi o convênio “Educação Já”<sup>49</sup>, firmado entre o Estado de Goiás e o Movimento Todos Pela Educação (MTP), em 2021. A presidente-executiva do MTP, Priscila Cruz, em entrevista, destacou a importância de um “regime de colaboração”<sup>50</sup> para superar os desafios da educação básica no Brasil. De acordo com Araújo e Nascimento (2020), o desenho desta proposta representa um projeto de privatização da educação na medida em que pressupõe a lógica de que instituições e organizações não governamentais possuem um maior poder de gerenciamento e controle de planos e metas do que o próprio Estado. Entende-se, assim, que a racionalidade do mundo corporativo propõe para a educação básica a desresponsabilização do Estado e impõe estratégias de gerenciamento de metas e resultados para se alcançar uma educação de qualidade.

O TPE tem ampliado as suas estratégias, alcançando abrangência em diferentes instâncias dentro e fora do governo. Suas ações demonstram uma ampla capacidade institucional, com a intenção de assumir o lugar de especialistas da educação, debatendo sobre vários assuntos e temas dessa área e validando os seus interesses (Araújo e Nascimento, 2020, p. 17).

Evidencia-se que o DC-GOEM e a BNCC correspondem à materialização de um projeto que já estava em curso no Brasil desde o final do século passado, mas que tomou força através da ação estratégica de instituições e organizações privadas, que “ajudaram funcionários do governo a alcançar um consenso sobre quais políticas adotar para resolver os problemas” educacionais (Tarlau e Moeller, 2020, p. 559). Foi por meio da ação estratégica de instituições empresariais que se efetivou a hegemonização de discursos sobre uma educação de qualidade estabelecendo o que Tarlau e Moeller (2020) chamam de “consenso por filantropia”<sup>51</sup>.

O que vimos até aqui se insere perfeitamente nesse projeto de atuação das redes filantrópicas empresariais, que auxiliaram em um primeiro momento na construção e consolidação de uma base curricular para a educação básica, para em seguida desempenharem

<sup>49</sup> Em síntese, a arquitetura projetada pelo “Educação Já!” definiu sete prioridades para a gestão do governo no período de 2019-2022, indicando um amplo portfólio de estratégias, com o destaque para: a) reestruturação das regras de governança e melhoria da gestão das redes; b) financiamento mais redistributivo e indutor de qualidade; c) efetivação da BNCC em todas as redes de ensino; d) profissionalização da carreira e formação docente; e) primeira infância como uma agenda intersetorial; f) alfabetização em regime de colaboração; g) nova proposta de escola no ensino médio (Todos pela Educação, 2019).

<sup>50</sup> Entrevista disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/regime-de-colaboracao-todos-pela-educacao-participa-de-encontro-realizado-pelo-governo-estadual-de-goias/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

<sup>51</sup> “(...) chamamos a esse processo de consenso por filantropia para destacar como as fundações usam seus recursos materiais e não materiais, inclusive dinheiro, conhecimento, redes, contatos na mídia e a capacidade de reunir pessoas poderosas, para construir um consenso em torno de iniciativas específicas de política pública, em vez de apostar na tradicional Parceria Público-Privada (PPP) ou investir diretamente em projetos privados.”

funções gerenciais na produção de políticas públicas para os governos estaduais. Por isso, é perfeitamente compreensível que o quadro de colaboradores dessas instituições sem fins lucrativos seja preenchido por pessoas com formações voltadas para a função de gestão e produção de políticas públicas.

Na prática, as premissas ideológicas que orientaram a BNCC e o DC-GOEM já estavam implementados em Goiás desde 2017, com o projeto de expansão das escolas de tempo integral<sup>52</sup>, realizado pelo governo<sup>53</sup>. Os Centros de Ensino em Tempo Integral (CEPI), em sua estrutura curricular e pedagógica, foram uma espécie de laboratório para que a SEDUC colocasse em curso disciplinas que mais tarde passariam a ser o eixo norteador da BNCC e do DC-GOEM. Nesse sentido, destaca-se a presença do Projeto de Vida e do Protagonismo Juvenil, por onde se inserem os Quatro Pilares da Educação<sup>54</sup> definidos pela UNESCO. Além disso, deve-se destacar que o Estado de Goiás foi um dos pioneiros ao instituir políticas de avaliação em larga escala ao criar o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás – SAEGO, criado ainda em 2011.

Nesse contexto, as políticas estaduais voltadas para a educação pública têm se preocupado cada vez mais em construir um modelo de escola voltado para o desenvolvimento da performance e principalmente de resultados. Por isso, através do SAEGO, implementou-se um programa de testes e amostragem que prioriza a proficiência, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dos estudantes do 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Desde então, o governo estadual buscou priorizar o desenvolvimento das duas disciplinas, elevando o número de aulas de Língua Portuguesa e Matemática em detrimento dos demais componentes curriculares.

Portanto, entendemos que em termos de políticas educacionais, o Estado de Goiás sempre esteve alinhado aos projetos propostos pelos reformadores empresariais da educação<sup>55</sup>, e que, em linhas gerais o DC-GOEM representa apenas a consolidação em marcos curriculares das políticas neoliberais para a educação. Mediante esses fatores, voltemos os olhos para o DC-GOEM para compreender as propostas e o entendimento de Ensino Médio

---

<sup>52</sup> O último PNE aprovado em 2014 pela Lei 13.005/14 regulamenta na meta nº 6 a promoção da escola de tempo integral em 50% das escolas públicas com vistas a atender 25% da população escolar, além de reafirmar que a escola de tempo integral deve funcionar em período igual ou superior a 7 horas diárias (PNE, 2014).

<sup>53</sup> O processo de implementação das escolas de tempo integral é realizado pelo governo do Estado de Goiás em parceria com o Instituto Sonho Grande. O instituto em seu site oficial afirma ser uma organização sem fins lucrativos e apartidária que atua para melhoria da qualidade de ensino das redes públicas.

<sup>54</sup> Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Estes pilares estão presentes na BNCC.

<sup>55</sup>

expressos no documento e como o componente curricular de História está inserido na área de CHSA.

### **3.2 O Novo Ensino Médio no DC-GOEM**

Anteriormente historicizamos o processo de construção do DC-GOEM apresentado em sua versão final em outubro de 2021. Além disso, acompanhamos algumas políticas educacionais promovidas pelo governo do Estado de Goiás em conluio com instituições e organizações empresariais que culminaram na inserção de diversos métodos de gestão, performance e resultados que estão intimamente associados com os modelos propostos pelos reformadores empresariais para construção da BNCC e do NEM.

O DC-GOEM foi fruto de um trabalho que envolveu a colaboração de diversos profissionais da educação, que em sua maioria são profissionais vinculados à rede estadual de ensino (em sua maioria atuando no interior da Seduc-GO), mas que contou com a colaboração de docentes da rede privada de educação do Estado de Goiás. Os redatores do documento cuidaram de elaborar no primeiro capítulo uma apresentação relatando o processo de construção e articulação da BNCC e DC-GOEM, e posteriormente, se dedicaram a descrever o percurso histórico do Ensino Médio no Brasil. Ao longo desse capítulo inicial, existem ponderações sobre os “sujeitos do ensino médio”, a educação profissional e tecnológica, as concepções de “território e dimensão simbólica”, “protagonismo juvenil e projeto de vida”, “integração curricular”, avaliação de aprendizagem, formação docente e a nova arquitetura curricular (Goiás, 2021). Nos tópicos seguintes são tratados: a Educação Profissional e Tecnológica (EPT); Fundamentos e Conceitos Básicos da EPT; Formação Técnica e Profissional no contexto dos Itinerários Formativos no Ensino Médio e outros assuntos ligados a questão curricular. De modo geral, o documento está dividido em três capítulos: 1) “Textos Introdutórios”; 2) “Formação Geral Básica”; 3) “Itinerários Formativos”.

O objetivo deste tópico é compreender como o DC-GOEM emula as principais características epistemológicas e os novos marcos regulatórios definidos pelo NEM e subscritos na BNCC. Nesse sentido, nossa finalidade é discutir como o documento curricular para o Estado de Goiás reproduz as mudanças propostas e define a nova carga horária e a organização curricular.

Com relação à carga horária, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva para 1.800 horas para a Formação Geral Básica (FGB), e 1.200 horas para os itinerários formativos, sendo este aspecto extremamente estratégico para a flexibilização curricular, por onde se insere o protagonismo juvenil e o projeto de vida dos estudantes. O DC-GOEM determina que as 1.800 horas-relógio, equivalem a 2.160 horas-aula, enquanto a carga horária total destinada ao núcleo flexível do currículo para a rede estadual de educação é de 1.440 horas-aulas. A maior parte da carga horária ficou distribuída entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, ambas contempladas com um total de 880 horas-aulas apenas na FGB.

**Quadro 1:** Matriz Curricular Ensino Médio – DC-GOEM – FGB

ÁREAS DO CONHECIMENTO		COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série 2021		2ª Série 2022		3ª Série 2023		CH TOTAL
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA BNCC	I - LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	3	120	4	160	440
		Arte	1	40	-	-	-	-	40
		Educação Física	1	40	-	-	-	-	40
		Língua Estrangeira Moderna Inglês	1	40	1	40	1	40	120
	II - CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	1	40	2	80	200
		Química	2	80	1	40	2	80	200
		Biologia	2	80	2	80	1	40	200
	III - MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	160	3	120	4	160	440
	IV - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	2	80	1	40	200
		Geografia	2	80	2	80	1	40	200
		Filosofia	1	40	-	-	-	-	40
		Sociologia	1	40	-	-	-	-	40
	<b>SUBTOTAL</b>			<b>23</b>	<b>920</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>16</b>	<b>640</b>

FONTE: Goiás, 2021, p. 1392.

O restante das 1.440 horas-aulas dedicadas ao núcleo diversificado do currículo fica dividido entre as disciplinas de Projeto de Vida (120 horas-aulas), Eletivas Núcleo Dirigido - Tópico de Português, Produção de Texto, Tópicos de Matemática e Geometria - (120 horas-aulas) e Eletivas do Núcleo Livre (160 horas-aulas). Já os Itinerários Formativos de Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Natureza ficaram com 840 horas-aulas. Segundo o DC-GOEM, a rede estadual de Goiás irá ofertar dentro do núcleo técnico os cursos de Química (1.200 horas-aulas), Informática (1.040 horas-aulas) e Administração (1.080 horas-aulas).

No entendimento do DC-GOEM (2021, p. 54), para responder as novas demandas de uma sociedade moderna e globalizada, faz-se necessária “recriação da escola diante das rápidas transformações atuais promovidas pelo desenvolvimento tecnológico” que afetam os jovens. Historicamente, segundo o documento curricular elaborado pelo Estado de Goiás, o

ensino médio sempre esteve susceptível as transformações econômico-produtivas e as demandas concernentes por um modelo de mão de obra em consonância com os desafios postos pelo desenvolvimento do sistema capitalista. Desse modo, o texto destaca a origem da educação formal pública no Brasil inserida nesse movimento de expansão do sistema capitalista.

A escola então passaria a ser uma necessidade da nova ordem social e suas funções iriam ao encontro do modo de produção baseado no trabalho fabril, universalizando-o desde a infância por meio da escola, criando sentidos e significados em relação ao conhecimento, ao trabalho e aos ideais sociais. Nesse movimento constitutivo da educação formal (...) seus objetivos se atrelaram tanto à educação como forma de preparação para o trabalho quanto ao lugar de formação social (Goiás, 2021, p. 45).

Nesse aspecto, o documento ignora que historicamente a educação de nível médio no Brasil esteve envolvida na conjuntura de manutenção do status social das elites econômicas e sociais, tal como citado na primeira parte deste trabalho. É interessante lembrarmos que a história do Ensino Médio no Brasil por quase um século esteve relacionada a formação intelectual de uma elite dirigente em consonância com a possibilidade de acesso aos cursos de ensino superior e exclusão de um amplo contingente urbano e rural desta etapa de ensino. A predominância de interesses conservadores e elitistas constituiu-se uma sólida ferramenta para o controle da expansão dos cursos secundário, que por meio de dispositivos legais criaram uma estrutura de ensino rígida e seletiva ao passo que prejudicava a expansão do ensino técnico. Essa perspectiva nos permite concordar com a tese de Otaíza Romanelli (1986, p. 29) ao estudar a estrutura e organização do ensino secundário no Brasil:

Assim como acontece com a cultura letrada e com a ordem econômica, a forma como se origina e evolui o poder político tem implicações para a evolução da educação escolar, uma vez que esta se organiza e se desenvolve, quer espontaneamente, quer deliberadamente, para atender aos interesses das camadas representadas na estrutura de poder. Dessa forma, ainda que os objetivos verbalizados do sistema de ensino visem a atender aos interesses da sociedade como um todo, é sempre inevitável que as diretrizes realmente assumidas pela educação escolar favoreçam mais as camadas sociais detentoras de maior representação política nessa estrutura.

Mesmo que em alguns momentos o documento processe um esforço de reconhecimento das relações excludentes conferidas ao ensino básico por meio do poder de grupos hegemônicos, a ideia central e basilar desenvolvida no DC-GOEM (2021, p. 47) assenta-se na perspectiva de que “a modernização, dada a partir da aceleração da industrialização e urbanização nacional, foi o que lançou as bases para que se consolidasse a necessidade do ensino e da formação escolar formal para todas as classes sociais.”

Ao historicizarmos o processo de desenvolvimento da educação básica no Brasil, e em específico a escola de nível médio, compreendemos que a sua dinâmica esteve invariavelmente imbricada na forma como se organizavam as elites no interior do poder. A escola secundária, em nenhum momento do século XX conseguiu acompanhar a expansão da demanda social por educação, mesmo nos momentos em que a atividade econômica, principalmente de tipo industrial, “parecia criar, cada vez mais, uma demanda de recursos humanos” (Romanelli, 1986, p. 255). Daí, percebe-se uma certa incongruência do DC-GOEM (2021, p. 48) ao afirmar que:

O acesso ao conhecimento necessário para o desenvolvimento das forças produtivas e econômicas, por meio da educação escolar, passa a ser compreendido como fundamental e indispensável para o atendimento aos setores produtivos em processo de modernização e significou, historicamente, a adoção, por completo, do modelo industrial capitalista como modo de produção nacional.

Esse movimento de caráter seletivo do ensino e a predominância da escola secundária propedêutica em detrimento da escola técnica até o início dos anos 1970 esteve em conformidade com a própria ordem econômica e política ao manter “nível de treinamento e escolaridade baixo, o bastante para evitar pressões sociais por melhorias salariais” (Romanelli, 1986, p. 256). E mesmo quando se fez necessária a modernização do sistema educacional para o “atendimento aos setores produtivos em processo de modernização” o Estado brasileiro dirigiu reformas educacionais que procuraram inviabilizar o acesso ao ensino superior com a oferta a introdução de um modelo de ensino secundário semiprofissionalizante e obrigatório para um amplo contingente de estudantes secundaristas. Esse é o entendimento de Gaudêncio Frigotto (2006, p. 163) ao enunciar que a escola cumpre funções de formação de profissionais de alto nível, mas que igualmente cumpre o papel de contenção, ao formar um exército de reserva, “funcional ao mercado de trabalho”.

(...) a ampliação do acesso à escola e o prolongamento da própria escolaridade representam, ao mesmo tempo, uma forma econômica e política de gerir as necessidades do capital e uma resposta à pressão da classe trabalhadora por mais escolaridade, carrega consigo a tendência à elevação dos patamares escolares muito além do que é conveniente (econômica e politicamente) para a funcionalidade do modo de produção capitalista.

Nessa perspectiva, o ensino médio representa um ponto de encontro entre diferentes aspirações econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira. Participando dessa dialética a dualidade estrutural, apontada pelo DC-GOEM (2021, p. 45) é entendida como uma “uma determinação bastante complexa e que, dificilmente, poderá ser compreendida e transformada

sem que enfrentemos esses dilemas e as contradições entre capital e trabalho quando remetidos ao ensino formal na escola de Educação Básica.”

Esta conjuntura, alinhada as demandas empresariais por uma reformulação do ensino médio de acordo com as necessidades do século XXI, balizaram a construção de um documento que em consonância com a arquitetura do NEM e da BNCC, pretende romper com as desigualdades que historicamente constituíram a educação de nível médio no Brasil. Para tal intento, o DC-GOEM projeta para esta etapa de ensino na educação básica do Estado de Goiás mudanças que correspondem aos desígnios da BNCC e algumas adaptações necessárias para a realidade regional. Dessa forma, espera-se com a promoção de novos marcos curriculares operacionalizar uma verdadeira “recriação” no ensino médio através da introdução de: 1) Educação Profissional e Tecnológica; 2) Integração dos componentes curriculares; 3) Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida; 4) Educação Integral; 5) Flexibilização curricular.

Entretanto, ao analisarmos as propostas estruturais no DC-GOEM para a Formação Profissional e Tecnológica (FPT), infere-se a reprodução das mesmas desigualdades históricas que constituíram a educação média no Brasil. O NEM, bem como a BNCC e o DC-GOEM ao propugnarem a “pedagogia da acumulação flexível” (Kuenzer, 2017, p. 341) e das competências como solução para a dualidade estrutural da escola de nível médio, o atual modelo acaba por configurar trajetórias e finalidades com padrões diferenciados de ensino para classes sociais distintas ao propor uma formação técnica aligeirada e precária que acaba por promover uma distribuição desigual do conhecimento. Em última instância o atual modelo proposto para a educação de nível médio visa atender às demandas por “um novo regime de acumulação que vinha se constituindo no mundo desde os anos 1980, e no Brasil de forma mais intensa a partir dos anos 1990” (Kuenzer, 2017, p. 341).

Em resumo, o marco regulatório legal do Ensino Médio e os seus respectivos documentos curriculares institucionalizam o acesso desigual ao conhecimento, projetando nos jovens estudantes, principalmente da rede pública de ensino, o desenvolvimento de competências e habilidades que sejam úteis e coerentes na formação de um modelo de trabalhador apto ao exercício de trabalhos temporários ou com baixa qualificação dentro de regimes de subcontratação.

Não se pode perder de vista que esse modelo de flexibilização proposta pela Lei e descrita no DC-GOEM (2021, p. 52) ao se colocar como capaz de romper com a dualidade estrutural e “educar o/a jovem para participar política e, produtivamente, do mundo das relações sociais concretas”, em realidade tem atuado no sentido de fragilizar a formação

intelectual, moral e ética dos jovens na medida em que promove a dissolução das disciplinas em áreas do conhecimento e reduz abruptamente a carga horária dos componentes de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física<sup>56</sup> (na rede estadual de Goiás a redução das respectivas disciplinas foi de 80 horas para 40 horas). Nessa direção, o projeto se mostra nocivo na medida que precariza também o trabalho docente, já que com a redução da carga horária, os docentes da rede estadual de educação têm assumido disciplinas fora da sua área de formação, bem como complementando suas respectivas jornadas de trabalho buscando aulas em diversas unidades escolares diferentes.

Na FTP, tão exaltada pelo documento por oportunizar aos jovens “que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática” (DC-GOEM, 2021, p. 52) é introduzida a figura do profissional qualificado com o título de “notório saber” atestado por “titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (art.61 da LDB). A permissão para que profissionais de outras áreas possam ministrar conteúdos de FTP sem o devido preparo pedagógico constitui uma medida de desqualificação do trabalho docente no sentido em que insere profissionais sem o devido preparo e domínio dos elementos conceituais necessários para o exercício da docência. Ademais, a inclusão da possibilidade de certificação através da frequência em cursos presenciais ou à distância ofertadas por empresas educacionais do setor privado, abre a possibilidade para uma ampla transferência de recursos públicos da educação para a iniciativa privada.

Em síntese, o documento expressa uma concepção de ensino médio que pretende se desvincular da tradicional perspectiva “positivista e tecnicista da educação (...)” e que sua estrutura conceitual é “feita por meio de competências e habilidades e estas deverão atender às demandas estudantis da contemporaneidade” (DC-GOEM. 2021, p. 57). Ao que foi exposto até aqui, concebemos e vivenciamos uma série de problemáticas que apontam para um modelo curricular em que a reflexão teórica é suplantada pela prática. Essa perspectiva defendida por Acácia Kuenzer (2017), entende que o NEM e seus respectivos marcos curriculares ao pleitear por uma formação em diálogo com as demandas da contemporaneidade, desarticula a lógica estrutural das disciplinas, esvazia os conteúdos, massifica e desqualifica o trabalho docente, além de romper com a perspectiva de trabalho como princípio educativo. Essa dinâmica tende a reduzir a educação aos moldes de um modelo de formação utilitarista que se opõe diametralmente ao discurso constituído no DC-

---

<sup>56</sup> Segundo o Currículo do Estado de Goiás, elaborado em 2013, as disciplinas acima citadas possuíam a carga horária mínima de 80 horas ao longo de todo o Ensino Médio.

GOEM, mas que atende aos interesses de um modelo econômico que projete nos jovens das classes populares uma formação adequada às necessidades das empresas.

Por isso, é possível se perceber como a BNCC e o DC-GOEM replicam em sua composição o corpus ideológico neoliberal no sistema educacional, expresso através do uso de diversos vocábulos ligados à dimensão gerencial alinhados com a proposição de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências socioemocionais. Assim, o discurso reformista postula que a escola se encontra deslocada da realidade e das reais necessidades contemporâneas, com uma excessiva carga de disciplinas e conteúdos teóricos, o que por sua vez, se reflete no péssimo preparo dos jovens para as demandas do mundo atual.

Nesse sentido, o DC-GOEM (2021, p. 58) se apresenta como uma proposta curricular “alinhada com as demandas do século XXI” e apoiada na concepção de educação integral e “construção do Projeto de Vida (PV) do/a estudante, objetivando promover uma formação geral, indispensáveis ao exercício da cidadania e à inserção no mundo do trabalho”. Portanto, é por meio do PV que se consubstancia uma das principais finalidades do NEM que projeta nos jovens a responsabilidade de construção do protagonismo sobre suas vidas, além do progressivo desenvolvimento do sentido de autoconhecimento, autogestão, responsabilidade, empatia e planejamento do seu futuro acadêmico, pessoal e profissional.

Para efetivação dessa proposta dentro do Ensino Médio, a disciplina de PV conta com uma carga horária total de 120 horas<sup>57</sup>, quantidade bastante superior ao número de horas dispensadas para as disciplinas de Filosofia, Sociologia, Arte e Educação Física, que como já citado anteriormente, tiveram suas respectivas obrigatoriedades afetadas pelo NEM. Desse modo, segundo o DC-GOEM (Goiás, 2021, p. 502) o Projeto de Vida deverá estar presente ao longo de toda trajetória do estudante no ensino médio, de modo a prepará-lo para “tomada de decisões, ao planejamento de seu futuro e à sua atuação com autonomia e responsabilidade.”

A implementação do PV na rede estadual de Goiás remete ao ano de 2013<sup>58</sup>, quando foi inserida nas escolas de tempo integral, e posteriormente expandida para todas as escolas de nível médio<sup>59</sup>. No entanto, é na conjuntura da instituição do NEM e com a retomada da pedagogia das competências, que o desenvolvimento e valorização de competências ligadas ao campo socioemocional passa a se inserir de forma hegemônica dentro do projeto de vida.

---

<sup>57</sup> A matriz curricular do Estado de Goiás reserva uma hora-aula por semana em todas as séries do Ensino Médio ao trabalho deste componente.

<sup>58</sup> Informação disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/projeto-de-vida-novo-ensino-medio>.

<sup>59</sup> Antes mesmo da elaboração do DC-GOEM o Governo de Goiás em parceria com o Sebrae-GO, lançou em 2020, o "Emocionário", uma coletânea de vídeos elaborados com base na BNCC. A coletânea foi disponibilizada no portal NetEscola da Secretaria de Educação (SEDUC-Goiás). Disponível em: <https://portalnetescola.educacao.go.gov.br/login>. Acesso em: 21 ago. 2024.

Alves e Oliveira (2020, p. 32) apontam para a relação do “campo econômico no setor educacional e as influências dos organismos internacionais” como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) na propagação de um modelo de PV constituído por um sentido “utilitarista e pragmático”. Conforme a própria OCDE, em documento intitulado *“Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”* o desenvolvimento socioeconômico está associado de maneira direta ao domínio de competências socioemocionais.

(...) por meio da perseverança e do trabalho duro os jovens com uma sólida base socioemocional podem progredir muito mais em um mercado de trabalho altamente dinâmico e focado nas competências. Eles têm maior probabilidade de evitar doenças físicas e mentais controlando seus impulsos, adotando um estilo de vida saudável e mantendo fortes relacionamentos interpessoais. (OCDE, 2015, p. 27).

O DC-GOEM, em capítulo específico dedicado ao componente disciplinar de PV enuncia a relação entre as competências gerais da BNCC, com os quatro pilares da educação e às competências socioemocionais elencadas pela CASEL<sup>60</sup> (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning), que se apresenta como uma organização sem fins lucrativos, criada em 1994, nos EUA. A CASEL por sua vez é responsável pelo desenvolvimento de um modelo de aprendizagem socioemocional (Social Emotional Learning – SEL) que influenciou e inspirou os relatórios da OCDE, que auxiliou no transcurso de incorporação da noção de competências socioemocionais nas políticas educacionais brasileiras.

A importância e a centralidade do PV dentro da proposta referendada pela Lei 13.415/2017 e no DC-GOEM pode ser avaliada pela frequência com que é mencionado no texto, sendo citado em noventa e seis ocasiões, enquanto o vocábulo “socioemocional” ou “socioemocionais” é referido noventa e uma vezes. Palavras hibridizadas são constantemente referendadas como forma de legitimação do documento curricular na medida em que buscam associar as reformas curriculares as necessidades de modernização e inovação do sistema educacional brasileiro. Para Laval (2019, p. 68), a fragilização dos vínculos empregatícios e a elevada competitividade no mercado de trabalho passou a exigir que o empregado ou os futuros empregados, sejam dotados de uma série de habilidade relacionadas ao comportamento, autocontrole, criatividade e resiliência. Nesse sentido, a razão de ser das instituições escolares não se encontra mais na “distribuição mais igual possível do conhecimento” (Laval, 2019, p. 68) mas sim na formação de trabalhadores aptos para lidar com um cenário de incertezas.

---

<sup>60</sup> Para mais informações sobre a CASEL, cf.: <https://casel.org/>. Acesso em: 21 ago. 2024.

Esse “novo paradigma” pretende “tornar os ‘cidadãos’ responsáveis diante de seu dever de aprender”. Nesse sentido, mais que uma resposta à necessidade de autonomia e desenvolvimento pessoal, é a obrigação de sobreviver no mercado de trabalho que comanda essa pedagogização da vida. Autodisciplina e autoaprendizagem se complementam. Se os indivíduos não forem capazes de “gerir a incerteza” e “garantir sua empregabilidade” em uma sociedade em que o risco de exclusão e marginalização é cada vez maior, a eficiência global da economia diminuirá (Laval, 2019, p. 74).

Dentro dessa ótica compreende-se o que o DC-GOEM (2021, p. 67) propõe<sup>61</sup> por meio protagonismo juvenil e PV a possibilidade do estudante “pensar suas ações visando à capacidade de decidir, produzir solucionar, (...) para que o/a jovem responda por suas escolhas e assuma a responsabilidade por suas ações.”. Nessa mesma direção, Alves e Oliveira (2020, p. 32) ponderam sobre a lógica da responsabilização e da individualização como metodologia educativa do PV:

Aos jovens é atribuído o peso do sucesso frente a um sistema produtivo altamente excludente e desigual. Assim, o projeto de vida torna-se uma forma de materializar um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso.

Dentre as ideias balizadoras do DC-GOEM, destaca-se a concepção de educação integral, conceituada como “possibilidade de formação total do sujeito em suas múltiplas dimensões” (Goiás, 2021, p. 60). O documento denota grande importância a educação integral ao promovê-la como um dos seus princípios fundamentais, capaz de proporcionar o “desenvolvimento pleno e global” do estudante através da integração da “visão do estudante, desenvolvimento pleno e integração curricular” (Goiás, 2021, p. 63).

Entendemos que o ensino contextualizado e integral favorece a preparação básica para o trabalho e a cidadania, criando possibilidades do/a estudante viabilizar o seu Projeto de Vida e continuar aprendendo (Goiás, 2021, p. 58).

O “continuar aprendendo” é uma das principais proposições dos documentos e relatórios produzidos pelas diversas agências e organizações internacionais que assumiu caráter hegemônico a partir das recentes reformas educacionais. Em um primeiro momento, a ideia de uma educação integral pautada pela aprendizagem para a toda a vida parece bastante interessante e progressista, apresentando “o capitalismo flexível como cada vez mais ‘libertador’” (Laval, 2019, p. 71). No entanto, é importante lembrarmos que as palavras nunca são neutras, e a hibridização ou mimetização opera justamente mediante a configuração de

<sup>61</sup> O Projeto de Vida é estruturado pelo DC-GOEM (2021, p.68) a partir de três dimensões. A dimensão pessoal do sujeito, por onde se estimula o desenvolvimento do “autoconhecimento, autocontrole, a autoconfiança e tantas outras qualidades para a vida que irão compor a identidade do/a estudante. A segunda é a dimensão social, e, por fim, a dimensão do trabalho.

novos sentidos estratégicos. O “continuar aprendendo” institui um novo paradigma para uma sociedade cada vez mais individualizada e desregulamentada onde compete ao indivíduo responsável e consciente de suas necessidades “continuar aprendendo aquilo que for útil profissionalmente” (Laval, 2019, p. 72).

(...) as análises convergentes do meio industrial e das esferas políticas consistem em pensar que a escola deve dar ferramentas suficientes ao indivíduo para que ele tenha a autonomia necessária para uma autoformação permanente, uma ‘autoaprendizagem’ continuada.

Não é difícil entender, que a educação integral proposta nas formulações e currículos reformistas propõe que a escola abandone os saberes supérfluos e maçantes transferindo a lógica dos conhecimentos para o âmbito das competências. Por conseguinte, o currículo diversificado que proporciona ao estudante a “possibilidade” de construir as suas próprias trajetórias de ensino revela uma perspectiva curricular onde os saberes hierarquizados devem estar à serviço do setor produtivo. Para tal fim, educação integral passa a se confundir com educação de tempo integral. A ampliação do tempo escolar e o esvaziamento e hierarquização dos saberes dentro de uma perspectiva utilitarista atendem ao imperativo de transformar o espaço escolar em um amplo laboratório para que os futuros trabalhadores, de acordo com Christian Laval (2019), sejam dotados de aptidões que possam ser transportadas para o exercício profissional.

Por fim, a flexibilização da formação insere-se no documento como um pretense projeto para atrair os jovens para o ensino médio com a proposta de oportunizar a construção individual de escolhas dentro de um universo de diversas possibilidades de formação. É por meio da flexibilização curricular que o DC-GOEM insere a oferta de Eletivas, Projeto de Vida e as Trilhas de Aprofundamento. Como acompanhado anteriormente, a distribuição da carga horária para o núcleo flexível é de 1440 horas-aulas, e que pode variar se a escolha do aluno for por algum dos itinerários profissionalizantes oferecidos.

De acordo com Kuenzer (2017, p. 338) a noção de aprendizagem flexível foi concebida como uma metodologia inovadora, e que busca articular o desenvolvimento tecnológico com diversos modelos de aprendizagem em uma sociedade onde o desenvolvimento econômico está amparado no amplo uso de novas tecnologias. Essa perspectiva de formação, alinhada ao PV e ao protagonismo juvenil transfere para o indivíduo a iniciativa, disciplina e comprometimento em elaborar a sua própria trajetória e rotina de estudos.

Nas modalidades de aprendizagem flexível disponibilizadas, ele fará seu próprio horário de estudo, estabelecerá as condições e o ritmo em que estudará, segundo seu perfil e suas possibilidades. Em tese, ao gerenciar seus tempos e espaços, aprenderia a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento; e, nas práticas colaborativas, deixaria de ser isolado em suas tarefas e leituras, de modo a também superar posturas individualistas (Kuenzer, 2017, p. 338).

O novo dogma que se impõe é evidenciado mais uma vez por meio da flexibilização curricular, onde todas as etapas integrantes da “renovação” do ensino médio caminham no sentido de um modelo de formação alinhado a uma espécie de profissionalização dos estudantes. “O cenário é de incertezas no mundo do trabalho” (Goiás, 2021, p. 54) e a necessidade de constante adaptação e readaptação exige que o indivíduo seja mais flexível e esteja sempre apto a submeter-se a novos processos de aprendizagem para sua reinserção ou integração na cadeia produtiva.

Contanto, é importante que se evidencie que frente às diversas mudanças, o papel do docente também passa por um processo de reformulação. Se ao aluno é conferida a responsabilidade de “gestão” sobre a sua própria trajetória, ao docente cabe adequar-se à nova realidade. Assim, de acordo com o DC-GOEM (Goiás, 2021, p. 60) ao professor/a e a comunidade escolar cabe apenas “repensar suas práticas pedagógicas” e se adaptar aperfeiçoando-se continuamente e portando-se em sala de aula como um facilitador ou mediador do processo de aprendizagem.

A construção de um currículo com ênfase na aprendizagem escolar significa colocar o/a estudante no centro do processo educacional. A comunidade escolar e os /as educadores /as devem entender esse perfil do / da estudante e repensar suas práticas pedagógicas em função do perfil e das necessidades destes.

Dessa forma, espera-se que utilizando diversos instrumentos, procedimentos e estratégias didáticas, o docente possa promover o “desenvolvimento das capacidades intelectuais, socioemocionais, cognitivas e atitudinais dos estudantes” (Goiás, 2021, p. 393). Nesse sentido, entende-se que as implicações das mudanças estruturais e curriculares promovidas a partir da Lei 13.415/2017 impõe novas e complexas demandas ao exercício do trabalho docente.

Logo, ao que podemos inferir, o DC-GOEM reproduz e sistematiza todas as demandas impostas através da BNCC e do NEM para a realidade da rede de ensino do Estado de Goiás. Apresentando-se como solução para os históricos problemas que afetam a educação de nível médio no Brasil, o documento curricular frequentemente utiliza termos associados a ressignificação, renovação ou reinvenção para garantir e legitimar a ideia de reforma, propondo assim, a lógica de um currículo flexível, que proporcione o protagonismo juvenil e

a construção de um projeto de vida dentro de um sistema educacional que proporcione uma educação integral com a possibilidade de especialização e qualificação profissional.

### **3.3 A área de CHSA no DC-GOEM**

É neste documento, composto por 1.397 páginas que estão inseridas todas as referências curriculares para o Ensino Médio no Estado de Goiás. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, introduzida na Formação Geral Básica, é a que conta com o menor número de páginas, apenas 47.

Logo de início, destaca-se a concepção de organização curricular adotada pelo DC-GOEM, que ao contrário do modelo sequencial e serializado instituído através da BNCC para as etapas iniciais da educação básica, segue um modelo recursivo ou em espiral.

(...) não seguir a lógica de seriação apresentada pelo Ensino Fundamental, optando por uma organização recursiva, que permite desenvolver as competências e habilidades ao longo do Ensino Médio, seja qual for a escolha feita pela escola ou rede de ensino na organização da carga horária (Goiás, 2021, p. 452).

O modelo proposto pelo psicólogo Jerome Bruner, em seu livro “O processo da educação” (1968), determina o aprendizado a partir de temas organizados em diferentes níveis de complexidade, que podem ser trabalhados em cada uma das três séries do Ensino Médio. A premissa básica de um currículo em espiral é a revisão e a revisitação dos conteúdos, processo que sugere diferentes camadas de conhecimento que vão se sobrepondo. Contudo, é importante sublinhar que essa perspectiva curricular, apesar de aparentar uma evidente ruptura com a dinâmica da história quadripartite, cronológica e linear, o enfoque determinado pelo DC-GOEM (2021, p. 452) é no desenvolvimento das competências e habilidades que dentro desta noção de currículo espiralado podem ser trabalhados “em momentos diferentes ou em outros assuntos retornando em outra perspectiva.”.

Não se pode perder de vista que com a diluição dos componentes curriculares em áreas do conhecimento, esse projeto de integração curricular pretende que os conteúdos, temas ou eixos temáticos sejam tratados como objetos de conhecimento que estão à serviço, dentro da BNCC e do DC-GOEM, do desenvolvimento de seis competências específicas da área de CHSA.

**Quadro 2:** Competências Específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

<p><b>Competência Específica 1</b> - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.</p>
<p><b>Competência Específica 2</b> - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.</p>
<p><b>Competência Específica 3</b> - Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.</p>
<p><b>Competência Específica 4</b> – Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.</p>
<p><b>Competência Específica 5</b> - Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.</p>
<p><b>Competência Específica 6</b> - Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p>

Fonte: DC-GOEM, 2021, p. 453

Como pode-se observar, o DC-GOEM para a área de CHSA, está organizado a partir de competências que estão associadas as habilidades (entendidas como práticas cognitivas e socioemocionais) determinadas e sistematizadas pela BNCC/EM. Ao DC-GOEM coube a tarefa de apresentar os Objetivos de Aprendizagem que tem por função orientar o trabalho do docente no desenvolvimento das habilidades a partir de Objetos do Conhecimento. Em

síntese, podemos verificar que o DC-GOEM replicou as mesmas nomenclaturas técnicas utilizadas pela BNCC/EM, onde o Objeto de Conhecimento diz respeito aos antigos conteúdos, articulados de modo que se possa desenvolver um trabalho interdisciplinar entre os diferentes componentes curriculares.

**Quadro 3:** Sentidos e significados das nomenclaturas técnicas no DC-GOEM

Competências	Refere-se ao processo de mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver questões e problemas referentes à vida cotidiana, assim como para o exercício da cidadania.
Habilidades	Conjunto de práticas cognitivas, socioemocionais, atitudes e valores que devem ser desenvolvidos para o convívio no mundo contemporâneo. São as aprendizagens consideradas essenciais que devem ser garantidas para todos os estudantes. Elas são associadas a verbos de ação, como identificar, interpretar, descrever e planejar.
Objetivos de Aprendizagem	São os caminhos a serem trilhados pelo docente na prática pedagógica, orientando o trabalho docente e objetivando o desenvolvimento das habilidades para cada área do conhecimento. Observa-se na estrutura dos objetivos de aprendizagem o uso de verbos que indiquem as habilidades cognitivas (identificar) recrutadas, as metodologias sugeridas (utilizando) e as finalidades (compreender) da aprendizagem da habilidade pelo estudante.

Objeto de Conhecimento	São os conteúdos, conceitos e processos que estão organizados por áreas do conhecimento. Cada unidade temática pode contemplar um maior ou menor número de objetos do conhecimento que estão associados ao domínio e desenvolvimento de habilidades.
------------------------	--

Fonte: Informações do DC-GOEM (2021). Organizado pelo autor.

Por conseguinte, o DC-GOEM apresenta 5 quadros bastante descritivos ao longo de 33 páginas, por onde se especificam as propostas de organização dos objetos de conhecimento articulados com as competências específicas e as habilidades da BNCC. Abaixo pode-se observar como o DC-GOEM propôs o desenvolvimento das competências específicas e as habilidades para a área de CHSA.

#### Quadro 4: Organização dos conteúdos, competências e habilidades no DC-GOEM

Quadro 15. Competência específica 1, habilidades, objetivos de aprendizagem e objetos de conhecimento para a área de CHSA.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 01: Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.

HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETOS DE CONHECIMENTO
(EM13CHS101) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.	(GO-EMCHS101A) Identificar diferentes fontes e narrativas expressas nas civilizações do Mundo Antigo Ocidental, Oriental, América Pré-colombiana e África, observando a tradição oral, as imagens, textos filosóficos e/ou sociológicos para compreender os processos históricos e a dinâmica territorial da origem da humanidade e a relação ser humano - espaço - natureza. (GO-EMCHS101B) Compreender diferentes fontes e narrativas históricas, presentes nos eventos econômicos e sociais nas mais diversas civilizações utilizando os conhecimentos cartográficos, localização e orientação geográfica para distinguir a dinâmica territorial, populacional e as relações socioeconômicas e ambientais que permitiram o desenvolvimento da humanidade. (GO-EMCHS101C) Utilizar as diferentes fontes e narrativas históricas expressas nas diferentes linguagens dos povos originários americanos, africanos, europeus e orientais reconhecendo o desenvolvimento do pensamento racional nas diversas culturas para perceber as diferenças entre pontos de vista científicos e senso comum.	Origem da humanidade. História e dinâmica territorial e populacional dos povos originários americanos, africanos, europeus e orientais. Conhecimento Filosófico. Conhecimento Científico. Senso Comum. Ciência no combate as falsas informações.

Fonte: Goiás, 2021, p. 464

Percebe-se uma grande preocupação do documento em direcionar a prática docente no sentido de se concretizar o currículo prescrito no âmbito da sala de aula. Essa preocupação fica patente na medida em que o próprio DC-GOEM (2021, p. 462) sugere que o “professor/a da área de CHSA, desde que trabalhe o conjunto de objetivos de aprendizagem que se articulam para promover a habilidade específica da BNCC, tem total autonomia para desenvolver outras habilidades cognitivas.”. Nessa perspectiva, o trabalho docente fica comprometido ao estar vinculado com as demandas propostas pela BNCC e pelo DC-GOEM em priorizar o desenvolvimento das competências e habilidades vinculadas aos objetivos de aprendizagem descritas no quadro de competências.

Além disso, o DC-GOEM (2021) ressalta que o professor deve levar em consideração para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem metodologias ativas e procedimentos didáticos que busquem reconhecer o protagonismo do estudante no processo educativo. A ênfase do trabalho docente alicerçado no uso de metodologias ativas é uma das premissas básicas essenciais que sustentam o discurso de autonomia e protagonismo dos estudantes, mas que, ao nosso ver, caminha no sentido de impor o esvaziamento e a redução da docência. Laval (2019, p. 80) comenta sobre essa questão que os professores “estão condenados a se tornar guias, tutores e mediadores da aprendizagem.”

Nesse cenário de reconfiguração do trabalho docente<sup>62</sup>, entendemos que a dinâmica proposta é de instituir a figura do professor-tutor, bastante comum em estabelecimentos de Ensino à Distância que delimitam a atuação docente ao esclarecimento de dúvidas e acompanhamento do desenvolvimento de atividades. Não por acaso, nos últimos anos o governo do Estado de Goiás tem recorrentemente avaliado o desempenho do trabalho docente pelas notas nas avaliações em larga escala e na constância dos planejamentos que devem ser elaborados quinzenalmente. Essa tendência observada nos últimos anos tem imposto uma progressiva burocratização da docência, estabelecendo uma padronização dos processos de ensino e aprendizagem e impossibilitando que o professor detenha um maior controle sobre o seu próprio trabalho, submetendo-se aos modelos propostos, tornando-se um mero reprodutor do que lhe é determinado.

Desse modo, evidencia-se que o papel da BNCC e do DC-GOEM atua não só na elaboração dos currículos, mas também no direcionamento do trabalho pedagógico, propondo

---

<sup>62</sup> Nesse sentido o Governo Estadual, através da Seduc tem ofertado diversos cursos de curta duração para os professores estarem preparados para as novas demandas inseridas no NEM. Cursos como Formação de Professores Mentores, Planejamento Educacional: Lançando as Bases das Boas Prática, Desenvolvendo as Competências Socioemocionais e Mediação Pedagógica em EaD estão em evidência no endereço eletrônico da secretaria de educação. Fonte: <https://goias.gov.br/educacao/cursos-centro-de-formacao/>

a dinâmica dos planejamentos em consonância com as propostas estruturadas no currículo. O trabalho docente, nesse sentido, acaba por se reduzir a aspectos operacionais e de reprodução das competências e habilidades que se espera alcançar para cada etapa de ensino. Ao docente do NEM flexível, espera-se a mesma flexibilidade e preparo para complementação de sua carga horária, que envolve o trânsito entre as disciplinas da FGB, os Itinerários Formativos e as Eletivas, que por sua vez está associado ao aumento das demandas burocráticas e um maior número de planejamentos.

Voltando a proposta curricular determinada pelo DC-GOEM para a área de CHSA, apesar do documento afirmar “não seguir a lógica de seriação apresentada pelo Ensino Fundamental, optando por uma organização recursiva” (Goiás, 2021, 452), para o componente curricular de História, o que se observa, contudo, é a adoção da tradicional cronologia linear como orientadora dos conteúdos, propondo como ponto de partida o quadripartismo francês, reforçando a lógica eurocêntrica. No entanto, é preciso reconhecer que alguns objetos de conhecimento inseridos no DC-GOEM rompem com essa lógica estrutural, mas que dado o modelo definido por competências e habilidades e a diluição dos componentes curriculares dentro das CHSA a partir de uma perspectiva integrada, os objetos de aprendizagem perdem o seu sentido, método e direção.

Como exemplo, tomemos o caso do componente curricular de História, que ao ver-se destituído de suas especificidades epistemológicas e metodológicas em nome de uma pretensa integração curricular, sofreu também uma razoável diminuição na sua já diminuta carga horária. O DC-GOEM específica para a área de CHSA um total de 480 horas-aula, que devem ser distribuídas para os componentes de História (200 horas-aula), Geografia (200 horas-aula), Filosofia (40 horas-aula) e Sociologia (40 horas-aula).

**Quadro 5:** Matriz Curricular do Ensino Médio de CHSA no DC-GOEM

ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª Série 2021		2ª Série 2022		3ª Série 2023		CH TOTAL
		CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
IV - CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	2	80	1	40	200
	Geografia	2	80	2	80	1	40	200
	Filosofia	1	40	-	-	-	-	40
	Sociologia	1	40	-	-	-	-	40

Fonte: Goiás, 2021, p. 1392

Como pode-se observar no quadro acima, a redução da carga horária implica em uma perda de 40 horas-aula que, segundo o DC-GOEM, deverá ocorrer ao longo da 3ª Série do Ensino Médio. Apesar de não parecer significativa a redução, dentro de uma perspectiva

global, as CHSA sofrem um elevado impacto na medida em que as disciplinas de Filosofia e Sociologia estarão presentes apenas na 1ª Série do Ensino Médio, desaparecendo da matriz curricular nos anos seguintes. Apesar das propagandas apresentadas pelo governo estadual e federal anunciarem que o NEM aumenta substancialmente o tempo do estudante dentro das unidades escolares, o fato oculta que a redução na carga horária fragiliza os componentes curriculares, “contradizendo a proposta de educação integral, eixo das DCNEM/2012” (Kuenzer, 2020, p. 58). Indo além, Acácia Kuenzer (2019, p. 58) aponta:

(...) a flexibilização também passa a significar redução de custos; inicialmente porque a escolha de um itinerário leva à necessidade de menor número de docentes e pode ser uma forma de resolver, embora de modo equivocado, a crônica falta de docentes em algumas disciplinas.

Nota-se que o compromisso assumido pelo atual modelo de Ensino Médio e reproduzido através dos documentos curriculares normatizadores é o de se estabelecer de forma literal uma base de conhecimentos essenciais, traduzidos pela BNCC e pelo DC-GOEM como competências e habilidades, que atuem na capacitação do indivíduo no âmbito cognitivo para a sua aprendizagem ao longo da vida. O excesso de componentes curriculares, a especialização e o aprofundamento são vistos como aspectos de um modelo de ensino obsoleto e rígido.

Aspecto que evidencia essa operacionalização é a remoção da centralidade da temática étnico-racial entre a primeira e a última versão da BNCC/EM no componente curricular de História. Santos e Oliveira (2021, p. 9) detalham que esse processo se deu através da atribuição de um papel menor e até mesmo periférico “subordinado a noções genéricas de cidadania e diversidade” que buscou produzir um sentido apenas de interculturalidade funcional. Além disso, Santos e Oliveira (2021, p. 9) relatam que um segundo apagamento ocorreu na dimensão da substituição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, presente no primeiro documento divulgado da BNCC, “pelo significante competências”.

Assim, esse segundo apagamento, associado ao Primeiro, mencionado anteriormente, permite observar como a tímida tentativa de estruturar uma proposta considerando as demandas apresentadas pelos movimentos sociais de indígenas e negros, operada em perspectiva decolonial e de interculturalidade crítica, é apagada por um projeto que, operando com híbridos, associa a diversidade e as relações raciais à promoção do diálogo, da convivência e da tolerância, mas não toca nas causas da assimetria e das desigualdades sociais e culturais.

O que se constata, a partir dessas considerações, é a assimetria entre a redução da carga horária disposta para as disciplinas da área de CHSA e a imperativa necessidade de se implementar um currículo cada vez mais prático e genérico, permeado por uma série de

silenciamentos e hibridizações que caminham no sentido de se promover o esvaziamento dos saberes e conhecimentos historicamente construídos.

Esse projeto de fragilização dos componentes curriculares aponta para uma problemática inerente ao campo do currículo e as disciplinas escolares. Circe Bittencourt (2008, p. 40) nos faz lembrar que as disciplinas escolares são resultado de um processo atravessado por sucessivas disputas e divergências entre os conhecimentos que deveriam fazer parte do currículo escolar e os que deveriam ser excluídos. Essas disciplinas, por sua vez, expressam as diversas aspirações, rivalidades e interesses de diferentes grupos sociais que buscam por reconhecimento, memória e visibilidade.

Entender o NEM e os seus respectivos documentos legitimadores perpassa pela compreensão das disciplinas componentes das CHSA, que imbuídas dos seus respectivos métodos, saberes e conteúdos, expressão uma ampla pluralidade de ideias implicadas na valorização de procedimentos críticos e na reflexão sobre a sociedade que vivemos. Nessa direção, Michael Pollack (1992, p. 5) sobre o campo da História, comenta que “memória e a identidade são valores disputados em conflitos sociais e intergrupais, e particularmente em conflitos que opõem grupos políticos diversos”, essa importante observação não nos deixa perder de vista o papel desempenhado pelas entidades empresariais, bem como da ação do Movimento Escola Sem Partido<sup>63</sup> contra os componentes curriculares vinculados as Ciências Humanas.

Nesse sentido, entende-se que as mudanças curriculares que impuseram objetos de conhecimento associados ao desenvolvimento de competências e habilidades constituem um modelo de ensino que vai ao encontro com os interesses de determinados grupos sociais na construção de uma política curricular que descaracteriza os conhecimentos específicos, “desqualificando as dimensões formativas dos saberes constituídos” (Schmidt, 2021, p.51). De acordo com Almeida (2009, p. 97, apud Schmidt, 2021, p. 51) a pedagogia das competências acaba por engendrar uma espécie de “governo político das práticas de ensino, desqualificando as dimensões formativas dos saberes constituídos. Um pouco mais além Maria Auxiliadora Schmidt (2021, p. 51) comenta

Torna-se explícita a face instrumentalizadora das diretrizes curriculares, em que a concepção de cidadania passa a ser identificada com a ideia de preparação para ser competente e com a perspectiva do aprender a aprender, minimizando a importância do conhecimento histórico como possibilitador do desenvolvimento da formação

---

<sup>63</sup> O movimento Escola Sem Partido foi fundado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. A organização se apresenta como representante de pais e alunos que protestam contra o que chama de “doutrinação” de esquerda nas escolas e escolheu como alvo prioritário os professores da educação básica que atuam nas disciplinas de História, Filosofia, Geografia e Sociologia.

baseada na atribuição de sentidos para os alunos, em sua própria vida e em relação com o mundo em que eles vivem.

No quadro abaixo, as competências específicas determinadas pela BNCC, orientam o quadro estrutural dos conteúdos a serem trabalhados de maneira “interdisciplinar”:

**Quadro 6:** Competências específicas e os objetos de aprendizagens no DC-GOEM

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA 05 (BNCC): Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.		
OBJETOS DE CONHECIMENTO (CONTEÚDOS)	HABILIDADES DA BNCC	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
Direitos Cívicos. Direitos Políticos. Direitos Sociais. Golpe Militar de 1964. Ditadura Militar no Brasil.	Analisar e avaliar os impasses ético-políticos decorrentes das transformações culturais, sociais, históricas, científicas e tecnológicas no mundo contemporâneo e seus desdobramentos nas atitudes e nos valores de indivíduos, grupos sociais, sociedades e culturas.	Identificar os tipos de direitos cívicos, políticos e sociais, contextualizando-os com os impasses do Golpe Militar de 1964 no Brasil para, de modo crítico, desenvolver análise sobre os projetos políticos em disputa nesse período. Compreender os impasses ético-políticos dos Atos Institucionais, utilizando jornais da imprensa alternativa, artistas e manifestações culturais da época para avaliar as transformações nas atitudes e valores da sociedade brasileira. Avaliar os impasses do sistema político autoritário no Brasil, utilizando depoimentos e documentários de sujeitos sociais envolvidos no processo para problematizar a

		formação política brasileira deste período.
--	--	---

Fonte: Goiás, 2021, p. 489. Organizado pelo autor.

Como pode se observar, os objetos de conhecimentos sempre estão articulados com o constructo de alguma habilidade, associada pelo DC-GOEM com objetivos de aprendizagem. Essa perspectiva pedagógica, coloca os conteúdos e conhecimentos históricos a serviço do desenvolvimento de procedimentos – analisar, avaliar, criticar e identificar – determinando-as como operações mentais relevantes para a construção do conhecimento histórico.

Entretanto, Schmidt (2021, p. 53) chama atenção com base no pensamento de Jorn Rüsen que essas operações mentais não são específicas para o desenvolvimento de um pensamento histórico. Nesse sentido, o autor coloca à capacidade narrativa como operação mental fundamental para a formação de uma experiência temporal que torne o sujeito consciente do seu lugar. Ademais, faz-se necessário, como aponta Schmidt (2021, p. 54) que os instrumentos cognitivos para aprendizagem histórica estejam inseridos dentro da “própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da epistemologia da ciência da História”.

(...) ao confundir a aprendizagem com o desenvolvimento de competências/habilidades, os documentos selecionam algumas operações mentais da consciência não propriamente histórica, tais como ‘conhecer’, ‘caracterizar’, ‘refletir’ e ‘utilizar fontes históricas’, indicando uma delimitação de categorias do pensamento que indicam ações a serem desenvolvidas em relação a determinados conteúdos, e não formas de compreensões históricas.

Essas considerações deixam em evidência que os documentos curriculares ao reorganizarem a estrutura das disciplinas escolares e rearranjarem os seus respectivos conteúdos e saberes engendra conscientemente profundas mudanças na dinâmica da cultura escolar, “pois aponta questões decisivas em relação às dimensões políticas, as quais são cruciais no processo de seleção e escolhas de conteúdos”<sup>64</sup>. Os referenciais de concepção de aprendizagem inseridos nos novos documentos curriculares, para Maria Auxiliadora Schmidt (2021, p. 54) trata de diferenciar o conhecimento escolar do conhecimento científico, impondo racionalidades que são externas às respectivas ciências de referência. Por consequência, a contextualização e a articulação entre todas as áreas do conhecimento, um dos símbolos mais importantes da BNCC e do DC-GOEM, promove o reducionismo epistemológico e conceitual, tanto pela forma como são articuladas as temáticas, quanto pela superficialidade com que são abordadas nos respectivos documentos.

<sup>64</sup> Schimidt, 2021, p. 52.

Nota-se que além romper com a função social das disciplinas escolares, impõe-se processos dirigíveis e controláveis que simbolizam uma modalidade de “governo político das práticas de ensino.”<sup>65</sup> Essa prática já enunciada anteriormente através da expansão das políticas de controle dos planejamentos tem como consequência para Circe Bittencourt (2018, p. 143) que

(...) desse modelo imposto externamente reside na perda do poder dos professores na organização das suas aulas assim como seu o poder de criação, de adaptações metodológicas e mesmo de opções de materiais didáticos diante de uma realidade educacional caracterizada por uma enorme diferenciação cultural e socioeconômica.

Verifica-se, assim, que uma das grandes preocupações da BNCC e do DC-GOEM é determinar uma certa gestão do currículo, definindo as formas pelas quais o conhecimento se articula com a lógica das competências e habilidades, de modo que as aprendizagens consideradas essenciais possam ser mensuradas e demonstradas através das avaliações standardizadas. Aos professores e às escolas a autonomia depende essencialmente do cumprimento dos “objetivos de aprendizagem que se articulam para promover a habilidade específica da BNCC” (Goiás, 2021, p. 462).

À busca por um currículo nacional também se configura por intermédio do livro didático, que segundo Oliveira e Caimi (2021, p. 10) “por muitas décadas, até a homologação da BNCC, ocupou o lugar de currículo editado, na ausência de um currículo oficial nacional”. Essa perspectiva toma importante conotação no sentido que para muitos docentes ao longo de suas respectivas jornadas extenuantes de trabalho, o material didático configura-se como instrumento de fundamental importância como suporte pedagógico em sala de aula.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021, em seu Edital estabelece que as obras deverão ser estruturadas por área do conhecimento, em seis volumes que não devem ser sequenciais, “considerando o crescente em termos de complexidade pedagógica.”<sup>66</sup> Cada volume deverá articular de maneira progressiva as habilidades e competências específicas, assim como as competências gerais definidas pela BNCC.

As obras didáticas, organizadas por área, deverão sintetizar os antigos conteúdos dos componentes curriculares de maneira interdisciplinar e integrada, reconhecendo as diferenças entre os distintos campos do saber conectando os conhecimentos por meio de eixos temáticos, conforme Edital do PNLD. Com isso, embora a questão do livro didático não seja o foco desta

---

<sup>65</sup> Almeida, 2009, p. 97, *apud* Schimidt, 2021, p. 51.

<sup>66</sup> Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL\\_PNLD\\_2021\\_CONSOLIDADO\\_13\\_RETIFICACAO\\_07.04.2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13_RETIFICACAO_07.04.2021.pdf). Acesso em: 20 set. 2024b.

pesquisa, cabe aqui levantar alguns questionamentos substanciais sobre o seu papel com as recentes reformas estruturais e curriculares e a forma como a área de CHSA ficou organizada.

Bodar *et al.* (2021, p. 92) conduziram importante pesquisa sobre o perfil dos profissionais e acadêmicos (as) autores (as) dos livros didáticos de CHSA aprovados pelo PNLD-2021. O objetivo central da pesquisa era procurar encontrar na formação dos autores das obras uma “equidade representativa” que abrangesse os quatro componentes curriculares de CHSA.

No conjunto das autorias das 14 obras, há maior presença de graduados (as) em História, seguidos (as) por formandos (as) em Ciências Sociais. Vale destacar que a obra *Moderna Plus* concentra 16 graduados (as) em Ciência Sociais, o que representa mais da metade (51%) dos (as) autores (as) com essa graduação. (...) As maiores representações da História estão, respectivamente, nas obras *InterAção humanas*, *Humanidades doc.*, *Ser protagonista* e *Identidade em ação*. (...) A Filosofia é a área menos representada quanto à formação inicial dos (as) autores (as), com oito (6,8%) autores (as). Ainda, duas obras não têm autoria de graduados (as) em História e três obras não têm graduados (as) em Geografia (Bodart et al, 2021, p. 96).

A questão da formação dos autores (as) envolvidos na produção das obras didáticas é substancial para inferirmos se o produto, no caso o livro didático alinhado aos preceitos da BNCC-EM, dialoga com as particularidades teóricas e metodológicas do campo da História, bem como dos demais componentes curriculares das CHSA. Para os autores da pesquisa, a falta de equidade representativa entre os autores (as) pode exercer um poderoso “impacto na forma e no conteúdo dos livros didáticos.” (Bodart *et al.*, 2021, p. 96).

Em vista disso, ao tomarmos como exemplo a obra *Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas*<sup>67</sup> (2020) publicada pela editora Moderna e aprovada pelo PNLD-2021, podemos observar a forma como os conhecimentos e antigos conteúdos do componente curricular de História estão distribuídos ao longo de seis livros didáticos. É interessante notar que diferente da tradição linear, progressiva e cronológica que o ensino de História tem se reproduzido nos currículos escolares, a BNCC-EM propôs, como já citado anteriormente, a organização curricular a partir de eixos temáticos integradores e transversalizados.

À primeira vista, essa proposta parece interessante por romper com os cânones tradicionais do ensino de História, mas ao observarmos atentamente a forma como os conteúdos foram distribuídos ou pulverizados ao longo dos seis volumes rompe com a perspectiva de processo histórico, impondo uma sequência desordenada e fragmentada de

<sup>67</sup> Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Ser humano, cultura e sociedade - Manual do professor. ROMEIRO, Julieta *et al.* 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2020. O livro em questão foi “escolhido” pelos docentes do componente de CHSA em um colégio da rede estadual de educação do Estado de Goiás no início do ano letivo de 2022.

conteúdos que não levam em consideração as diferentes temporalidades que sintetizam o ensino da história no âmbito escolar.

O entrelaçamento da proposta curricular imposta através da BNCC-EM e a construção de livros didáticos que sintetizem a forma de organização através de competências, habilidades e eixos temáticos transversais representam um claro retrocesso, chegando ao ponto de levantar profundas críticas dos docentes em História da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que lançaram um manifesto<sup>68</sup> anunciando a recusa em alterar o plano de curso da rede federal em detrimento do novo formato curricular dos livros de História.

Ao analisar os livros aprovados, a comissão verificou que as estruturas dos materiais didáticos seguem um padrão de matriz curricular não coerente com os planos curriculares do Ensino Médio Integrado da Rede Federal, sejam eles temáticos, lineares (história convencional seriada) ou integrados. Entende-se assim que, embora o Guia PNLD/2021 e os livros anunciem atender os conteúdos ou os conhecimentos de maneira integrada, mesmo nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, não há nas obras metodologias adequadas para o trabalho nas escolas de Ensino Médio, em especial no Ensino Médio Integrado (Manifesto do III Fórum de Docentes de História da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, 2021, p. 1).

Pode-se inferir diante de tal cenário que apesar da construção de uma retórica positiva em torno da transversalidade e da interdisciplinaridade, a maneira como os livros didáticos têm sido elaborados pelas editoras não consegue atender as especificidades epistemológicas dos diferentes componentes curriculares. Em primeiro lugar ao disporem de autores (as) com qualificação em apenas duas ou três áreas para construção de uma obra alicerçada em torno da integração curricular, favorecendo ou priorizando, assim, conteúdos de uma área do saber em detrimento de outras. Em segundo lugar, desponta de modo crítico a questão da pulverização ou diluição dos conteúdos, impactando na construção de uma abordagem superficial e pouco reflexiva.

O que se materializa para o ensino de História é uma realidade extremamente danosa, dado que ao analisarmos a obra em questão, apesar do esforço dos autores (as) em construir uma narrativa orientada pela ideia de processo histórico, a abordagem acaba por se mostrar frágil dado a parco espaço disponível para o desenvolvimento do conteúdo. Em algumas passagens, a questão se torna ainda mais problemática, na medida em que os saberes e os conteúdos do componente curricular de História são apresentados de forma alegórica ou

---

<sup>68</sup> III FÓRUM DE DOCENTES DE HISTÓRIA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Manifesto acerca do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD/Ensino Médio – Objeto 2. [s.l.], 2021. Disponível em: [https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/download/134\\_e2c592e902282e943886e55004a0df32](https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/download/134_e2c592e902282e943886e55004a0df32). Acesso em: 29 jul. 2024.

simbólica, apenas para atender as necessidades de integração curricular entre os demais componentes da área de CHSA.

Além dos aspectos aventados, entendemos aqui, através de experiências vivenciadas na prática docente dentro do ensino médio, que as dificuldades para se elaborar e trabalhar um currículo de maneira integrada e interdisciplinar, perpassa fundamentalmente pela disponibilidade de tempo para planejamento. Sabemos que tempo é um recurso escasso e que no exercício da docência dentro da educação básica é um obstáculo intransponível nos atuais moldes impostos pelas secretarias de educação em todo o Brasil. Assim, a perspectiva é a de que cada vez mais os professores da educação básica, principalmente de nível médio, estarão presos ao uso do livro didático como um instrumento de ensino, na medida em que a disposição dos conteúdos através de temas transversais implica em uma maior dificuldade para elaboração conjunta de planos de aula.

Em vista da centralidade da ideia de interdisciplinaridade e as constantes necessidades de reunião por áreas do conhecimento para consecução de planejamentos de aula temáticas e integradas, a Secretária Estadual de Educação de Goiás, para preparar os professores para as mudanças engendradas pelo NEM e pelo DC-GOEM, através de um dos coordenadores e redatores da área de CHSA, Pedro Ivo Jorge de Faria, elaborou um planejamento de forma integrada que foi transmitido<sup>69</sup> pelo canal oficial da Seduc no *Youtube*. Durante a *live*, realizou-se uma sequência didática reunindo professores dos componentes curriculares de História, Filosofia, Sociologia e Geografia, onde todos os professores elaboraram contribuições a partir de suas respectivas áreas de formação. A sugestão dada pelo coordenador da área de CHSA era de que todos os docentes deveriam realizar reuniões pedagógicas ao menos uma vez durante a semana para elaborar um planejamento de maneira conjunta, nem que seja de uma hora de duração ou até mesmo por meio de um grupo no *whatsapp* para discutir de forma integrada o planejamento das competências e habilidades arregimentadas para o plano de aula.

Concebe-se que diante das circunstâncias levantadas até aqui, que a questão de um planejamento efetivo entre os diferentes componentes curriculares que compõe a área das CHSA está praticamente fora de questão. Entende-se que nesse cenário o livro didático ganha ainda mais importância ao orientar a prática docente estabelecendo uma espécie de “ponte entre o currículo prescrito e o currículo avaliado, que tendem a impor aos professores e

---

<sup>69</sup> A transmissão está disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=RRSQz6e5ZNs> . Acesso em: 29 jul. 2024.

estudantes uma matriz de referência descontextualizada da realidade da escola” (Oliveira e Caimi, 2021, p. 11) ao simbolizar o poder regulador e gerencialista imposto pela BNCC-EM.

Portanto, constata-se a partir das recentes reformulações do Ensino Médio uma dinâmica de instrumentalização da atuação e da criatividade do docente em sala de aula. Em primeiro lugar deve-se levar em consideração que a ideia de integração curricular da forma como está posta pelos documentos normativos e curriculares representa uma clara afronta aos conceitos, princípios e linguagens epistêmicas das ciências que compõe as CHSA. Em segundo lugar, o esvaziamento epistêmico dentro da lógica da integração curricular atende aos designíos por um modelo de educação pautado por uma retórica utilitarista e tecnicista onde a “competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a sociedade da informação impõe aos trabalhadores” (Laval, 2019, p. 77). Logo, a fragilização da racionalidade histórica atende ao imperativo de um sistema educacional centrado na construção de uma natureza individualista e competitiva, que coloca o sujeito diante de suas próprias responsabilidades em uma conjuntura marcada pelo progressivo esgotamento produtivo promovido pelas diversas transformações no mundo do trabalho.

### **3.4 Formação Técnica e Profissional no DC-GOEM**

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil teve sua origem na instituição das Escolas de Aprendizes e Artífices, durante a presidência de Nilo Peçanha, em 1909. O objetivo dessas escolas estava ancorado, conforme constatado na primeira parte desta pesquisa, na formação de jovens que pretendessem aprender um ofício dentro de um projeto de educação assistencialista e discriminatório.

Na década de 1940, na conjuntura do Estado Novo e do projeto de industrialização dirigida, a legislação educacional foi organizada pelas leis orgânicas, que aumentaram ainda mais o caráter discriminatório e dualista da educação de nível médio no Brasil. Assim, o ensino secundário propedêutico era direcionado para uma pequena elite que pretendia acessar os cursos universitários, enquanto o ensino profissional era destinado para a classe trabalhadora sem possibilidade de prosseguimento dos estudos.

Na década de 1970, durante a Ditadura Civil-Militar, o ensino secundário passou por drásticas mudanças com a Lei da profissionalização compulsória, que trazia a obrigatoriedade de uma formação profissional durante o ensino médio. No entanto, tal medida foi duramente

questionada por setores diversos da sociedade, e a medida acabou revogada no início dos anos 1980.

Ao longo do processo de redemocratização do Brasil e dos primeiros governos eleitos pelo voto direto, os velhos problemas relacionados ao dualismo estrutural prevaleceram. Algumas medidas atenuantes foram tomadas na tentativa de se promover uma formação que integrasse ciência, cultura, humanismo e tecnologia, mas nenhuma delas conseguiu alcançar uma formação ampla e integral que conciliasse uma proposta de ensino integrado.

Com a Reforma do Ensino Médio através da Lei 11.415/2017, o currículo do ensino médio passou a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos, cujo a organização deverá se realizar conforme as necessidades e possibilidades locais. Assim, o novo modelo de ensino médio passou a ser organizado em cinco áreas do conhecimento sendo: I) Linguagens e suas tecnologias; II) Matemática e suas tecnologias; III) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; IV) Ciências da Natureza e suas tecnologias; V) Formação técnica e profissional.

A Formação Técnica e Profissional (FTP) inserida no quinto itinerário formativo se diferencia dos demais percursos que estão vinculados a alguma área do conhecimento, sendo formulada por um quadro de disciplinas relacionadas as demandas por uma formação técnica. Posto desta forma, entende-se que o modelo de FTP proposto por meio da BNCC se distancia de uma formação integrada na medida em que as disciplinas de formação geral são drasticamente reduzidas no currículo técnico profissional. Esse modelo de FTP acaba por reforçar a tradicional e crônica dualidade estrutural do ensino médio ao limitar a oferta por uma formação ampla e diversificada.

Um dos aspectos mais importantes concernentes a forma de organização e oferta da FTP, é determinado pelas DCNEM/2018. A legislação permite a parceria de instituições educacionais com empresas empregadoras na oferta do itinerário de FTP, conforme dispõe o art. 1. § 6º, p. 9.

§ 6º As instituições de ensino que adotem itinerário formativo que contemple programa de aprendizagem profissional, desenvolvido em parceria com as empresas empregadoras, incluindo fase prática em ambiente real de trabalho no setor produtivo ou em ambientes simulados, devem observar estas Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos estabelecidos pela legislação da aprendizagem profissional.

Observa-se a implicação de diversas problemáticas nesse modelo de FTP instituído. Em primeiro lugar, constata-se a fragilização das relações de trabalho estruturadas a partir dessa dinâmica, já que é bastante previsível que o destino dos jovens estudantes cursistas

dessa modalidade de itinerário acabaram vinculados as empresas como simples estudantes-aprendizes. Em segundo lugar, deve-se considerar a precarização da docência, principalmente se levarmos em conta a inserção do profissional de notório saber para ministrar as disciplinas de FTP. O DC-GOEM (2021, p. 108) ao comentar sobre o notório saber afirma

O notório saber, nos termos da lei, aplica-se não apenas aos casos de profissionais habilitados/as em cursos de nível superior cuja natureza não seja de licenciatura, mas também àqueles/as profissionais que detenham tão somente formação profissional prática (experiência profissional).

Por fim, o que muitos estudiosos da questão têm apontado, entre eles Zitzke e Pinto (2020, p. 412) é que o atual modelo de FTP estruturado em torno de itinerários formativos traz à tona “a antiga dualidade estrutural na educação” dissociando a formação técnica e profissional da formação intelectual.

Para o Estado de Goiás, o marco regulatório que traduz as medidas propostas através da BNCC, é o DC-GOEM que foi elaborado por uma equipe composta por sete membros lotados na Seduc-GO com formação<sup>70</sup> nas áreas de Geografia, História, Engenharia de Produção, Matemática, Análise de Sistemas e Biologia. Segundo o documento, a escolha das eletivas e das trilhas de aprofundamento apresentam sintonia com as dinâmicas características do “nosso território”<sup>71</sup>.

Desse modo, os cursos de FTP ofertados atendem supostas demandas econômicas regionais, justificadas pelo DC-GOEM (2021, p. 139) como formações contextualizadas nos “processos sociais e produtivos do estado de Goiás, por serem altamente requeridas pelo mundo do trabalho e por constituírem perspectivas formativas de grande aceitação no meio juvenil. Assim, “os cursos técnicos apresentados nesse documento são: Técnico em Informática, Técnico em Administração e Técnico em Química” (Goiás, 2021, p. 139).

O estudante que escolher a trilha de aprofundamento de FTP, deverá cursar, de acordo com o DC-GOEM, disciplinas eletivas que apresentem alinhamento com o curso técnico de sua escolha. Abaixo temos um exemplo da articulação entre as Eletivas do Núcleo Dirigido<sup>72</sup> e do Núcleo Livre do itinerário formativo de Técnico em Informática:

<sup>70</sup> Informações encontradas no currículo lattes.

<sup>71</sup> Goiás, 2021, p. 139.

<sup>72</sup> “Em relação aos componentes curriculares eletivos, foram estruturados dois núcleos: o núcleo livre e o núcleo dirigido. As Eletivas do núcleo livre são construídas pela própria unidade escolar a partir das seguintes premissas: interesse dos/as estudantes, realidade da unidade escolar e contexto econômico de sua localidade. As eletivas do núcleo dirigido estão situadas nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias e são direcionadas exclusivamente pela Seduc-GO” (Goiás, 2021, p. 135).

**Quadro 7:** Eletivas de Núcleo Livre e Dirigido para a FTP de Informática

<b>ELETIVAS NÚCLEO LIVRE</b>	<b>ELETIVAS NÚCLEO DIRIGIDO</b>
<p>Suporte e atendimento ao usuário de informática</p> <p>Segurança no trabalho</p> <p>Relações interpessoais</p>	<p>Ética profissional</p> <p>Suporte e atendimento ao usuário</p> <p>Interação humano-computador</p>
<p>Ética profissional</p> <p>Gestão da qualidade</p> <p>Tecnologias digitais</p> <p>Responsabilidade e sustentabilidade social e ambiental</p>	<p>Tecnologias de comunicação e informação</p> <p>Segurança no trabalho</p> <p>Relações interpessoais</p>
<p>Inovação tecnológica</p> <p>Tecnologias de comunicação e informação</p> <p>Introdução à informática</p> <p>Interação humano-computador</p> <p>Inclusão digital</p>	

Fonte: DC-GOEM, 2021, p. 140

Nesse aspecto, é bastante contraditório o discurso engendrado pelo DC-GOEM que ao afirmar o notório saber apenas nas disciplinas de cursos técnicos, cuida de introduzi-los nas Eletivas “relacionadas ao mundo do trabalho ou da formação técnica profissional convém que o/a professor/a modulado/a possua notório saber (Goiás, 2021, p. 504).”

Por conseguinte, o DC-GOEM considera as orientações provenientes das DCNEM/2018 que determinam a organização dos Itinerários Formativos e da FTP. Desse modo, estabeleceu-se um universo composto por uma lista de 8 itinerários específicos por área do conhecimento, 6 itinerários integrados entre as áreas do conhecimento e 3 itinerários de FTP, já citados anteriormente. Abaixo podemos conferir as especificidades de cada um dos itinerários da FTP:

**Quadro 8:** FTP e os seus objetivos

ADMINISTRAÇÃO	INFORMÁTICA	QUÍMICA
“Serão realizados estudos relativos ao planejamento, pesquisas, análise e assessoria nos principais segmentos da área administrativa: gestão de	“Serão realizados estudos relativos à montagem, instalação e configuração de equipamentos de informática, sistemas operacionais e aplicativos,	“Serão realizados estudos relativos aos processos e produtos químicos industriais, envolvendo a seleção e execução de análises químicas, físicas,

<p>peçoal, gestão de materiais e produção, gestão de serviços, gestão financeira, gestão orçamentária e mercadológica. O/A profissional da área de Administração atua em empresas e organizações de todos os setores socioprodutivos, sendo essencial para o bom funcionamento dos processos de gestão empresarial.”</p>	<p>manutenção preventiva e corretiva de equipamentos, bem como a realização de procedimentos diversos referentes a banco de dados, redes de computadores e atendimento ao/à usuário/a (help-desk). O/A profissional da área de Tecnologia da Informação (TI), especialmente do segmento da informática, atua em empresas e organizações de todos os setores socioprodutivos, podendo ainda atuar de forma autônoma.”</p>	<p>físico-químicas, químico-biológicas, microbiológicas industriais e bromatológicas em alimentos, bem como a especificação de produtos e processos e a gestão dos resíduos químicos. O/A profissional de química atua em indústrias, laboratórios e demais empresas que atuam com processos e produtos químicos, assim como em estações de tratamento de água e efluentes.”</p>
--	--	--

Fonte: Goiás, 2021, p. 515. Organizado pelo autor.

Aqui, faz-se necessário lembrar que a BNCC determina dez competências gerais balizadoras da Educação Básica. Segundo o DC-GOEM (2021, p. 588), essas competências têm por função promover uma formação integral do estudante, “compreendendo o desenvolvimento de competências cognitivas, operacionais e socioemocionais/comportamentais e atitudinais.”. As DCNEM/2018, com base nas competências gerais alinharam quatro eixos estruturantes norteadores que processaram a elaboração dos Itinerários Formativos. Os quatro eixos são: Investigação Científica (I.C.), Processos Criativos (P.C.), Mediação e Intervenção Sociocultural (M.I.S.) e Empreendedorismo (E.).

Portanto, todos os itinerários formativos, incluindo os itinerários de FTP, deverão considerar em sua estrutura os quatro eixos norteadores que são consideradas pelos documentos curriculares situações de aprendizagem que exigem habilidades relacionadas a criatividade, produção de conhecimentos e prática de empreender projetos.

**Quadro 9:** Especificidades dos Eixos Estruturantes

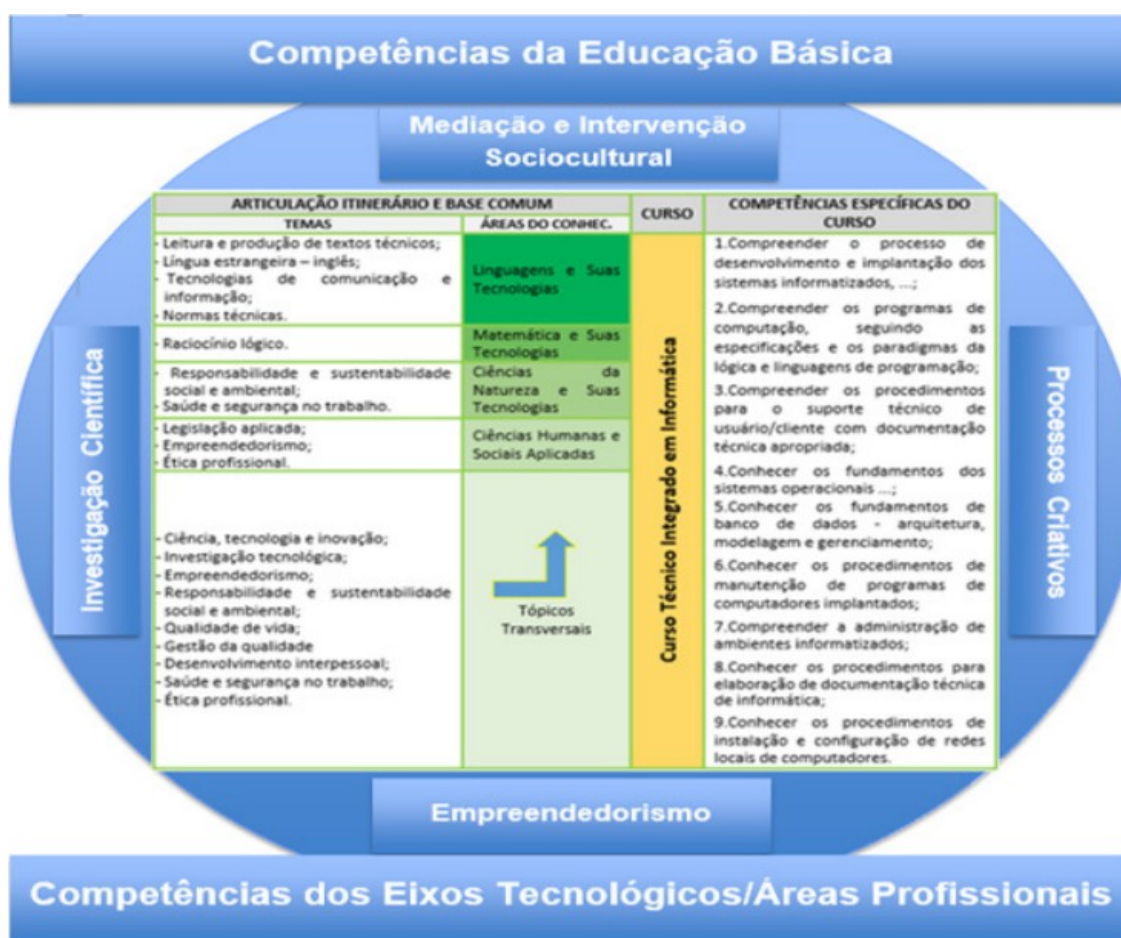
Investigação Científica (I.C)	Processos Criativos (P.C)	Mediação e Intervenção Sociocultural (M.I.S)	Empreendedorismo (E.)
“visa desenvolver a capacidade e o interesse pela investigação de fenômenos e problemas da realidade por meio da realização de práticas e produções científicas.” Para esse eixo, o estudante deverá produzir uma monografia ou um relatório seguindo o rigor científico.	“visa desenvolver e expandir a capacidade de pensar e agir de forma criativa por meio da prática de projetos que estimulem o exercício da criatividade.” Esse eixo recomenda a criação de algo original. Uma peça teatral, uma apresentação de dança, poema, etc.	“visa desenvolver e ampliar a capacidade de utilizar conhecimentos relacionados às áreas do saber e à formação técnica e profissional para a realização de projetos que contribuam com o meio social e ambiental”	“visa desenvolver e expandir a capacidade de mobilizar conhecimentos das áreas do saber e da formação técnica e profissional para empreender projetos pessoais e produtivos articulados ao Projeto de Vida dos/as estudantes.” Esse eixo deverá auxiliar o estudante a pensar no que fazer após o encerramento do ensino médio.

Fonte: Goiás, 2021, p. 589. Organizado pelo autor.

Portanto, as propostas de FTP devem apresentar plena sintonia entre as competências e habilidades previstas pela BNCC e os eixos estruturantes que “constituirão o substrato para o desenvolvimento das propostas de FTP” (Goiás, 2021, p. 590). Além disso, cada FTP deve compreender competências e habilidades específicas aos “eixos tecnológicos, áreas profissionais e às suas respectivas habilitações e qualificações.”<sup>73</sup> O DC-GOEM para exemplificar a relação entre os itens acima descritos adotou como modelo referencial o curso técnico em Informática. Abaixo podemos observar como o curso técnico deverá ser estruturado:

<sup>73</sup> Goiás, 2021, p.590

Quadro 10: Organização dos eixos estruturantes e a FTP de Informática



Fonte: Goiás, 2021, p. 591.

Chama bastante atenção na estrutura do curso de Informática, que para justificar o ensino técnico integrado com a área propedêutica, determinou-se a inserção das áreas do conhecimento. Como observa-se acima, as CHSA para inserir-se no curso técnico de Informática, deverá atuar no desenvolvimento dos temas de Legislação Aplicada, Empreendedorismo e Ética Profissional. Para isso, o DC-GOEM (2021, p. 595) levanta uma série de competências e habilidades que apresentam algum nível de articulação entre CHSA e a FTP.

“Discutir as características das iniciativas empreendedoras e identificar os principais tipos de empreendedores.; Debater acerca das oportunidades que o ato de empreender e inovar podem gerar na perspectiva do Projeto de Vida pessoal e profissional.”; Compreender as transformações da sociedade contemporânea e, em específico, a do mundo do trabalho.”

Não podemos deixar de comentar a introdução da ideologia do empreendedorismo como temática no processo de formação dos estudantes. Além disso, concebe-se que os componentes da área de CHSA estão justamente inseridos no documento como ferramentas a

serviço do desenvolvimento de habilidades voltadas a gestão da própria carreira e na perspectiva do empreendedorismo. Sobre isto, Castro *et al* (2022, p. 16) comenta:

Em linhas gerais, a presença do empreendedorismo como eixo estruturante implica em uma total subsunção dos conhecimentos de todos os campos aos projetos pessoais dos sujeitos, isto é, extrair dos conhecimentos o seu caráter histórico-social, a fim de que possam servir aos interesses mais egóicos e imediatos dos sujeitos, reforçando ideologicamente o individualismo em vigor.

Por fim, o DC-GOEM, define que a oferta dos itinerários de FTP, podem ocorrer meio de cursos técnicos integrados e concomitantes ao ensino médio ou através de cursos de Formação Inicial e Continuada (FICs). Assim, a oferta do ensino técnico integrado é definida pelo documento como um curso que inclui a parte propedêutica e a base técnica frequentados dentro de uma mesma instituição de ensino. Ainda há, segundo o documento, a possibilidade de o estudante cursar uma FTP de forma Concomitante e Intercomplementar, que são os cursos técnicos ofertados por meio de parceria entre duas instituições que desenvolvem simultaneamente um projeto pedagógico integrado.<sup>74</sup>

Sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional – o modelo preferencial descrito no DC-GOEM - as unidades escolares de tempo regular/parcial deverão ofertar uma jornada diária composta por 30 horas-aula semanais, distribuídas em 6 horas-aula presenciais diárias. A carga horária mínima para os cursos técnicos exigido pelo documento é de 1.200 horas-aula. Abaixo é possível se observar a organização e sistematização das diferentes disciplinas que compõe a carga horária da FTP em Informática.

---

<sup>74</sup> Para isso, o Governo do Estado de Goiás tem procurado desenvolver algum nível de articulação entre os Centro de Ensino de Tempo Integral (CEPIs) junto às Escolas do Futuro de Goiás (EFGs), gerenciado pela Secretaria Ciência, Tecnologia e Inovação (Secti/GO). Atualmente o estado de Goiás conta com 6 unidades de EFGs. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-lanca-projeto-de-educacao-profissional-e-tecnologica-para-alunos-de-ensino-medio-em-tempo-integral/>

Quadro 11: Matriz Curricular do Curso Técnico Integrado em Informática

	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	1ª série/2020		2ª série/2021		3ª série/2022		CH TOTAL H/Aula	CH TOTAL H/Efetiva	
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA			
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA BNCC	I- LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	4	160	3	120	4	160	440	367	
		Arte	1	40					40	33	
		Educação Física	1	40					40	33	
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês	1	40	1	40	1	40	120	100	
	II- CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	2	80	1	40	2	80	200	167	
		Química	2	80	1	40	2	80	200	167	
		Biologia	2	80	2	80	1	40	200	167	
	III- MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	4	160	3	120	4	160	440	367	
	IV- CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	História	2	80	2	80	1	40	200	167	
		Geografia	2	80	2	80	1	40	200	167	
		Filosofia	1	40					40	33	
		Sociologia	1	40					40	33	
	<b>TOTAL FORMAÇÃO GERAL BÁSICA</b>			<b>23</b>	<b>920</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>16</b>	<b>640</b>	<b>2160</b>	<b>1800</b>
FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR / ITINERÁRIO FORMATIVO	1 – ELETIVAS Núcleo Dirigido O/A estudante escolhe uma entre as duas optativas ofertadas em cada bloco.	Ética profissional					1	40	40	33	
		Suporte e atendimento ao usuário									
		Interação humano-computador			1	40			40	33	
		Tecnologias de comunicação e informação									
	2 - PROJETO DE VIDA	Segurança no trabalho	1	40					40	33	
		Relações interpessoais									
	3 – ELETIVAS Núcleo Livre As unidades escolares propõem a partir do interesse dos/as estudantes e realidade local	Projeto de vida	2	80	1	40	1	40	160	133	
		(Ver opções)	1	40					40	33	
		(Ver opções)			1	40			40	33	
	<b>SUBTOTAL / E+ PV</b>			<b>4</b>	<b>160</b>	<b>3</b>	<b>120</b>	<b>3</b>	<b>120</b>	<b>400</b>	<b>333</b>
	4 - ITINERÁRIO DE INFORMÁTICA	O mundo do trabalho e a informática	2	80					80	67	
		Sistemas operacionais e Arquitetura de computadores	1	40	2	80			120	100	
		Fundamentos de eletricidade			2	80			80	67	
		Instalação e manutenção de computadores			2	80			80	67	
		Técnicas de programação I			2	80			80	67	
		Técnicas de programação II					2	80	80	67	
		Banco de dados			1	40	2	80	120	100	
Redes de computadores						2	80	80	67		
Análise de sistemas						2	80	80	67		
Auditoria e Segurança de sistemas informatizados						2	80	80	67		
Empreendedorismo						1	40	40	33		
Projeto de Informática				1	40	2	80	120	100		
<b>SUBTOTAL / NT</b>			<b>3</b>	<b>120</b>	<b>12</b>	<b>480</b>	<b>11</b>	<b>440</b>	<b>1040</b>	<b>867</b>	
<b>TOTAL ITINERÁRIO</b>			<b>7</b>	<b>280</b>	<b>15</b>	<b>600</b>	<b>14</b>	<b>560</b>	<b>1440</b>	<b>1200</b>	
<b>TOTAL GERAL</b>			<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>30</b>	<b>1200</b>	<b>3600</b>	<b>3000</b>	

Fonte: Goiás, 2021, p. 1396.

No que tange a carga horária, é importante ressaltar a inviabilidade da consecução desta jornada de estudos dentro das unidades de ensino médio de tempo regular/parcial. Conforme matéria exibida<sup>75</sup> no dia 05/04/2023, a Secretaria Estadual de Educação Fátima Gavioli argumenta sobre a dificuldade de ajustar a carga horária da rede estadual de educação em concordância com a carga horária das redes municipais de educação, que para os anos iniciais e o ensino fundamental ofertam 5 aulas diárias, enquanto o ensino médio passa a demandar obrigatoriamente 6 aulas diárias. O impacto deste dissenso implica de maneira direta no transporte dos estudantes que dependem de ônibus e vans municipais para voltarem para suas residências.

<sup>75</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=b74Wr\\_qe8to](https://www.youtube.com/watch?v=b74Wr_qe8to). Acesso em: 29 jul. 2024.

Segundo o Plano de Implementação<sup>76</sup>, documento redigido pela Superintendência de Ensino Médio e publicado em 2022, vislumbra-se a possibilidade da oferta de cursos de qualificação profissional em regime não presencial (EaD) “para turmas do Ensino Médio do turno noturno e para turmas do diurno cujos estudantes dependem do transporte escolar” (Goiás, 2022, p. 15). Nessas unidades escolares de Ensino Médio de tempo regular/parcial, a jornada diária fica organizada com 30 horas-aula semanais, sendo 25 horas-aula no formato presencial e as horas-aula restantes no formato de Educação a Distância (EaD).

Apesar do DC-GOEM explicitar em diversas passagens a necessidade de desenvolvimento de parcerias para construção dos itinerários, o documento pouco elucida sobre a questão. Somente através do Plano de Implementação é que podemos encontrar algumas poucas pistas sobre as estratégias da Seduc-GO para constituição da FTP nas escolas de ensino médio. O documento (2022, p. 46) entende que as parcerias serão um caminho importante em uma perspectiva de médio e longo prazo, mas destaca que a implementação da FTP em sua fase inicial “não contará com este expediente, ficando a cargo da própria Secretaria a viabilização de estratégias e dos recursos necessários.” Nesse sentido, apenas duas instituições são citadas como parceiras e possuem termos de cooperação com a Seduc-GO.

A parceria com a Secretaria da Retomada para a oferta de cursos FICs, com a Mediação Tecnológica em 2022 ocorre com a 1ª série do Ensino Médio, onde a SER, junto com a Universidade Federal de Goiás (UFG), ofertam cursos Híbridos e EAD, para atender as Trilhas de Qualificação Profissional contemplando o novo Documento Curricular (DC-GOEM). A parceria com a Junior Achievement complementa e subsidia os professores do componente eletivo Introdução ao Mundo do Trabalho para 2ª e 3ª série do Ensino médio, aprofundando sobre as profissões e universo do trabalho, trazendo profissionais de empresas parceiras, enriquecendo o currículo do estudante para facilitar sua entrada no mercado de trabalho.

Sobre a Junior Achievement (JA Goiás), podemos encontrar algumas informações em seu site oficial<sup>77</sup>, onde a instituição afirma destacar-se pelo voluntariado e por impactar a vida de mais de 240 mil jovens com seus programas no estado de Goiás. A instituição oferta uma série de cursos voltados para a área do empreendedorismo, sobre mercado de trabalho e habilidades socioemocionais e de educação financeira. Entre os mantenedores e apoiadores da JA Goiás diversas empresas regionais são citadas em seu site.

A falta de clareza e de informações sobre a forma como os cursos técnicos de nível médio serão ofertados enuncia uma certa desorganização dos órgãos responsáveis. Ao que tudo indica, esse arranjo construído a partir da flexibilização curricular corrobora com o que

<sup>76</sup> Plano de Implementação: Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIGO.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

<sup>77</sup> Mais informações disponíveis em: <https://jagoias.org/sobre-a-ja/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

já foi apontado anteriormente sobre a fragilização da formação geral resultando em um modelo de ensino que “integra-se perfeitamente ao regime de acumulação flexível, pelas novas formas de disciplinamento que fragilizam a relação com o conhecimento, reduzem a relação entre teoria e prática ao pragmatismo” (Kuenzer, 2019, p. 64).

Algumas críticas ao modelo de flexibilização e ao itinerário de FTP merecem destaque após análise minuciosa do DC-GOEM. Vale lembrar que a oferta de todos os itinerários por uma mesma unidade escolar não é obrigatória, o que pode prejudicar frontalmente os interesses de jovens estudantes que vivem nas pequenas cidades interioranas, onde a disponibilidade de escolas de nível médio é escassa. Por conseguinte, para a oferta dos cursos técnicos, presume-se a necessidade de gastos públicos com amplos projetos de reforma na infraestrutura das unidades de ensino e na contratação de profissionais qualificados para o exercício da docência nos itinerários técnicos. Nenhum dos movimentos foi verificado nos projetos de implementação do NEM nas escolas da rede pública de Goiás.

### **3.5 Projeto de Vida, Eletivas e as Trilhas de Aprofundamento no DC-GOEM**

Os Itinerários Formativos são um conjunto de disciplinas, projetos e núcleos de estudos que configuram a flexibilidade curricular estruturada para o NEM a partir da BNCC. Essa é a parte diversificada do currículo composta por três elementos substanciais: eletivas, projeto de vida (PV) e as trilhas de aprofundamento.

O PV, segundo o DC-GOEM (2021, p. 502) é uma estratégia pedagógica alicerçada em torno da construção de sentido à existência, “por meio da abordagem de habilidades que estão vinculadas a tomada de decisões, ao planejamento de seu futuro e à sua atuação com autonomia e responsabilidade.” Na estrutura do NEM, o PV se torna um componente curricular presente ao longo das três séries do ensino médio, com uma carga horária composta por uma hora-aula semanal. É por meio da centralidade do PV que os estudantes deverão decidir quais trilhas de aprofundamento e eletivas cursarão dentro da sua caminhada educacional.

Um indicador interessante da importância e da motivação pela qual se inseriu o PV no NEM é denotado pelo DC-GOEM (2021, p. 517) na seguinte passagem:

(...) a falta de certezas sobre o que ocorrerá no futuro pede aos sujeitos uma abertura ao risco e à constante avaliação de resultados, junto com uma igualmente contínua e necessária mudança de caminhos frente aos modos como a realidade se apresenta.

Pode-se verificar que diante da nova ordem econômica mundial, as demandas postas para a educação dos estudantes pretendem propor a construção de um “trabalhador flexível”<sup>78</sup> que diante das demandas instáveis, e das incertezas e fragilidades, seja dotado de iniciativa e autonomia<sup>79</sup>. Dessa forma, o DC-GOEM (2021, p. 518) entende que é na juventude que se consiste no período vital para se iniciar o “gerenciamento de suas incertezas ao dar possibilidades e características para a administração do seu futuro”.

Assim, a centralidade da flexibilização curricular e do PV é um prenúncio da entronização da razão empresarial que é responsável direta por aquilo que deve ser aprendido. O PV do NEM representa a ordem discursiva da meritocracia, já que todo o peso do “sucesso” bem como do “fracasso” é responsabilidade direta do sujeito/estudante.

(...) o projeto de vida torna-se uma forma de materializar um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso (Alves e Oliveira, 2020, p. 32).

Justamente por isso que perpassa pela concepção de PV desenvolvida pela BNCC e pelo DC-GOEM os “quatro pilares da educação”, já discutidos anteriormente, bem como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais assentadas no domínio de competências “voltadas para as demandas do século XXI”<sup>80</sup>. Abaixo, observa-se o quadro com os objetivos de aprendizagem ou habilidades estruturados em 5 módulos, por onde se pretende abarcar as relações dos estudantes consigo mesmo e na busca por sua autoconstrução e entendimento “das suas identidades, dos seus sonhos, aspirações, expectativas, desejos e potencialidades.” (Goiás, 2021, p. 523).

---

<sup>78</sup> Laval, 2019, p.40.

<sup>79</sup> Que pode ser entendido como “aprender a aprender, para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e profissional.” (Laval, 2019, p. 41).

<sup>80</sup> Goiás, 2021, 520.

**Quadro 12:** Habilidades ou os objetivos de aprendizagem do componente de PV

<b>CONHECER</b>	<b>ENTRE NÓS</b>	<b>ARQUITETAR</b>	<b>MOVIMENTAR</b>	<b>CIDADÃO DO MUNDO</b>
“Para então, identificar a importância das suas relações com o mundo e a potencialidade transformadora do relacionar com o outro (amigos, família e comunidade) na elaboração das suas escolhas.”	“seguido pela observação e busca da superação de suas limitações e desafios enquanto planeja e escolhe suas trilhas de aprendizagem que auxiliam na concretização dos seus projetos.”	“o início e a exploração dos projetos são impulsionados logo em seguida ao colocá-los sob a ótica da responsabilidade social.”	“resultando na elaboração do Projeto de Vida que retoma, aprofunda e explora as competências do século XXI e das possibilidades de carreiras e modos de ter espaço no mundo.”	É a culminância de todos os objetivos de aprendizagem.

Fonte: DC-GOEM, 2021, p. 523. Elaborado pelo autor.

A matriz curricular de PV exige que as habilidades ou objetivos de aprendizagem devam estar associadas com as competências gerais propostas pela BNCC, com os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser) e às competências socioemocionais propostas por CASEL (autoconhecimento, autogerenciamento, percepção social, relacionamento interpessoal, tomada de decisão responsável). Ao longo de todo percurso formativo, espera-se que instrumentalizar o jovem para lidar com as dimensões sociais, pessoais e profissionais da sua vida.

O DC-GOEM dispõe ao longo de 61 quadros como devem ser organizados os módulos que sugerem os objetivos de aprendizagem, as competências da BNCC, as competências socioemocionais e os quatro pilares da educação, propostos pela UNESCO. Segue um exemplo retirado do documento curricular para Goiás:

**Quadro 13:** Objetivos de aprendizagem e as competências do PV

Módulos	Objetivos de Aprendizagem	Competências BNCC	Competências Socioemocionais	Competências UNESCO
Cidadão do Mundo	(EM3PV39) Refletir sobre estratégias de melhoria de seu marketing pessoal, elaborando um encerramento e fechamento da disciplina de <b>Projeto de Vida</b> para identificar seus valores para caminhada após o Ensino Médio.	Conhecimento. Pensamento Científico Crítico e Criativo. Repertório Cultural. Autogestão. Argumentação. Autoconhecimento e Autocuidado. Empatia e Cooperação. Responsabilidade e Cidadania.	Autogerenciamento. Autoconsciência. Habilidades de Relacionamento. Tomada de Decisão Responsável.	Aprender a Conhecer. Aprender a Fazer. Aprender a Conviver. Aprender a Ser.

Fonte: Goiás, 2021, p. 547

Sobre as eletivas, elas compõem o segundo bloco dos itinerários formativos e estão fracionadas em eletivas de núcleo livre e eletivas do núcleo dirigido. Segundo o DC-GOEM (2021, p. 135) as eletivas de núcleo livre são construídas pelas próprias unidades escolares utilizando como referencial o interesse dos estudantes, a realidade da unidade escolar e questões econômicas relativas à localidade onde a escola está inserida. As eletivas de núcleo dirigido são ofertadas a partir de uma lista preparada pela Seduc-GO.

O DC-GOEM aponta que as eletivas do núcleo dirigido estão situadas nas áreas de Linguagens e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias e são determinadas exclusivamente pela Seduc-GO. A lista de eletivas do núcleo dirigido é composta por: Tópicos de Língua Portuguesa; Produção de Texto; Tópicos de Matemática; Geometria, Tópicos de Educação Física; Tópicos de Artes; Tópicos de Língua Inglesa; Tópicos de Espanhol.

As eletivas de núcleo livre devem seguir algumas orientações no seu processo de elaboração de modo que estabeleçam diálogo ou articulação com as competências gerais definidas pela BNCC, com as áreas do conhecimento e com os quatro eixos estruturantes citados anteriormente neste trabalho. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas<sup>81</sup> elaboradas pela Seduc-GO para o ano de 2024, faz-se necessário que os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) também sejam utilizados como instrumentos norteadores no processo de elaboração das propostas de eletivas. Desse modo, as eletivas devem ser elaboradas a partir de temas ligados a seis macro áreas: Meio Ambiente, Saúde, Cidadania e Civismo, Ciência e

<sup>81</sup> Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/DiretrizesPedagogicasSeduc2024-1.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

Tecnologia, Economia e Multiculturalismo. Essas seis macros áreas, segundo as DC-GOEM (2021, p. 15) compreendem quinze temas<sup>82</sup> contemporâneos<sup>83</sup>.

O DC-GOEM (2021, p. 135) ainda disponibiliza uma lista de sugestão de eletivas de núcleo livre: Agronegócio; Reciclagem e Meio Ambiente; Educação Fiscal; Educação para as relações étnico-raciais; Arte: processos criativos e práticas escolares; Ética e cidadania.

Além disso, o documento informa que o estudante poderá escolher eletivas dentro do itinerário formativo ou trilha de aprofundamento que estiver cursando ou então optar por diversificar o seu processo formativo cursando eletivas de outras áreas do conhecimento e/ou da FTP. No entanto, não é disponibilizado no DC-GOEM informações sobre ementa para as eletivas sugeridas do núcleo livre e a programação para elaboração das disciplinas eletivas. Desse modo, a única informação disponível sobre carga horária das eletivas pode ser encontrada na matriz curricular que disponibiliza a escolha de uma eletiva do núcleo dirigido e uma eletiva de núcleo livre por semestre ao longo do ensino médio.

---

<sup>82</sup> Existe uma divergência entre a quantidade de temas contemporâneos apresentados no DC-GOEM e nas Diretrizes Pedagógicas da Seduc-GO. O documento curricular para Goiás apresenta apenas quinze temas contemporâneos, enquanto as Diretrizes Pedagógicas (2024, p.44) apresenta vinte temas contemporâneos.

<sup>83</sup> Temas contemporâneos, de acordo com o DC-GOEM (2021, p. 121): Educação para o consumo; Educação ambiental; Educação Alimentar e nutricional; Saúde; Vida familiar e social; Direitos da criança e do adolescente; Educação em Direitos Humanos; Educação para o trânsito; Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso; Ciência e Tecnologia; Educação financeira; Educação fiscal, Trabalho; Diversidade cultural; Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras. As Diretrizes Pedagógicas (2024, p. 177) acrescentaram mudanças e alguns temas extras em relação ao DC-GOEM: Educação ambiental e sustentabilidade; Pluralidades Culturais Afro-Brasileira e Indígena; Produção Cênica; Produção Literária; Educação Alimentar e Nutricional; Educação para o Trânsito; Direitos Humanos; Tecnologia no cotidiano; Educação Ambiental e Meio Ambiente; Redação para o Enem; Empreendedorismo; Educação Financeira (se repete para a 3ªSérie do ensino médio); O trabalhador e o Mundo do Trabalho; Educação para o Trânsito; Direitos Humanos; Projeto de Vida; Saúde e Qualidade de Vida; Tecnologia e Inovação.

**Quadro 14:** Matriz curricular com as eletivas de núcleo dirigido e núcleo livre

1 - ELETIVAS NÚCLEO DIRIGIDO	Tópicos de Língua Portuguesa		1	40	1	40	1	40	120	
	Produção de Texto									
	• O estudante escolhe uma entre as duas ofertadas em cada bloco. A unidade escolar modula apenas as escolhidas.	Tópicos de Matemática		1	40	1	40	1	40	120
		Geometria								
		Tópicos de Educação Física		1	40	-	-	-	-	40
		Tópicos de Arte								
		Tópicos de Língua Inglesa								
	Tópicos de Espanhol		1	40	-	-	-	-	40	
2 - ELETIVAS NÚCLEO LIVRE	1ª série propor no mínimo três opções, aluno escolhe duas	Opção A	1	40	-	-	-	-	80	
		Opção B								
		Opção C								
	• Unidade escolar propõe as opções com carga horária e modula a mais procurada pela turma.	2ª série propor no mínimo duas opções, aluno escolhe uma	Opção A	-	-	1	40	-	-	40
			Opção B							
	• Na somatória final será computada apenas a carga horária das escolhidas e moduladas	3ª série propor no mínimo duas opções, aluno escolhe duas	Opção A	-	-	-	-	1	40	40
Opção B										

Fonte: Goiás, 2021, p. 1392.

Algumas informações adicionais sobre o funcionamento das eletivas na rede estadual de Goiás podem ser encontradas segundo as Diretrizes Pedagógicas, no “Documento Guia das Eletivas”<sup>84</sup> e nas Diretrizes Operacionais<sup>85</sup>, ambos elaborados pela Seduc-GO. No Guia das Eletivas, observa-se a existência de um cronograma no qual o docente deve se atentar para o processo de elaboração das sugestões de eletivas para a unidade escolar e chama atenção para a necessidade de uma culminância que deve ser realizada ao final do semestre.

A proposta de eletiva deve seguir uma estrutura escrita composta por professor colaborador, justificativa, objetivo geral, objetivos específicos, área do conhecimento, competências e habilidades, percurso metodológico, recursos didáticos, proposta de culminância, cronograma, avaliação e referências. Todos os professores, independentemente de estarem modulados em eletivas ou não, devem elaborar projetos de eletivas duas vezes ao ano. As Diretrizes Operacionais apontam (2024, p. 129) que cada agrupamento de eletivas deve possuir um número de trinta a quarenta estudantes.

Por fim, o último bloco dos itinerários formativos é composto pelas trilhas de aprofundamento. O DC-GOEM (2021, p. 136) apresenta um catálogo composto por dezessete itinerários estruturados da seguinte forma: oito itinerários de área do conhecimento, sendo dois por área; seis itinerários integrados entre duas áreas; três itinerários de formação técnica e profissional.

<sup>84</sup> Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/773704519/CATA-LOGO-ELETIVAS-2024-1>. Acesso em: 29 jul. 2024.

<sup>85</sup> Diretrizes Operacionais disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/DiretrizesOperacionais20245.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2024.

**Quadro 15:** Itinerários Formativos

<b>Linguagens e suas tecnologias</b>	- Comunicação: movimentos, práticas e sentido de existir - <a href="mailto:Identid@des.com">Identid@des.com</a>
<b>Matemática e suas tecnologias</b>	- A matemática escolar aplicada ao mercado de trabalho - Imersão à matemática escolar: conhecimentos essenciais para o desenvolvimento da sociedade.
<b>Ciências Humanas e Sociais Aplicadas</b>	- Ser jovem - Toda forma de poder
<b>Ciências da Natureza e suas tecnologias</b>	- Além da visão: conhecendo o micromundo - Energia que nos move
<b>Formação Técnica e Profissional</b>	- Técnico em Administração - Técnico em Informática - Técnico em Química
<b>Integrados</b>	- Agropecuária: história, processos econômicos e tecnológicos em Goiás - Cinesfera: arquitetura do movimento - Comer bem e se exercitar é só começar! - Incertezas naturais - Matematicidades - Viagem ao redor de mama gaia

Fonte: 2021, p. 138. Elaborado pelo autor.

Nas trilhas de aprofundamento os quatro eixos estruturantes<sup>86</sup> já citados anteriormente, voltam a impactar na composição das trilhas que são construídas de acordo com um “conjunto de habilidades gerais e específicas que devem ser desenvolvidas (Goiás, 2021, p. 507)” com o objetivo de: “integrar os diferentes arranjos de itinerários formativos; conectar experiências educativas com as múltiplas realidades goianas; desenvolver habilidades que contribuam para a formação integral.”<sup>87</sup>

Entre as trilhas apresentadas no quadro acima, nos interessa as que o DC-GOEM determina para a área de CHSA que são: Ser Jovem e Toda Forma de Poder. O documento curricular para Goiás (2021, p. 512) detalha que a trilha Ser Jovem possui como objetivo promover a reflexão dos jovens sobre suas experiências de vida, perspectivas de futuro e as oportunidades do mundo contemporâneo. Nesse sentido, espera-se que as juventudes tenham

<sup>86</sup> Os Eixos estruturantes são: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

<sup>87</sup> Goiás, 2021, p. 507.

um “espaço para debater suas demandas e interesses e assim buscar seu protagonismo na sociedade”<sup>88</sup> atual.

De acordo com o DC-GOEM (2021, p. 1004) essa trilha utiliza os recursos epistemológicos das CHSA para solução de conflitos relacionados ao cotidiano e o conhecimento dos “direitos das juventudes para mediar e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades”. Além disso, destaca-se “o papel das juventudes na construção de uma sociedade mais ética, empreendedora, autônoma, responsável e flexível.

A trilha é composta por quatro módulos organizados a partir das temáticas: Concepções de Juventudes; Juventudes, Cultura e Identidade; Juventudes, Cidadania e Sociedade; Juventudes, Política e Contemporaneidade. O documento curricular ainda disponibiliza a matriz curricular que o docente de CHSA deve seguir para proposição da trilha.

**Quadro 16:** Exemplo da matriz curricular da trilha Ser Jovem

Eixo	CH	Habilidade	Objetos do Conhecimento	Práticas Sugeridas (como desenvolver a habilidade)
E.		(EMIFCHSA12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global. Construir uma ação social que envolva as juventudes e os seus desafios.	Ação social e comunidade escolar. Projetos e perspectivas para as juventudes. Juventude e Esporte	Executar ações sociais que envolvam as juventudes e seus desafios, no âmbito do seu bairro ou comunidade escolar. Envolver professores/as, estudantes e comunidade escolar na construção de projetos e ações que visem o engajamento social em suas múltiplas identidades. Propor um projeto que coloque em prática o empreendedorismo, a criatividade e o mundo do trabalho. <sup>112</sup> Criar e/ou fortalecer coletivos juvenis e/ou organizações não governamentais que proponham apoio a juventude local.

Fonte: Goiás, 2021, p. 1022.

Chama a atenção que, entre as práticas sugeridas para desenvolvimento das habilidades e compreensão dos objetos de conhecimento, o estudante deverá “propor um projeto que coloque em prática o empreendedorismo, a criatividade e o mundo do trabalho (2021, p. 1022)” como exposto no quadro acima.

A trilha Toda Forma de Poder, segundo o documento curricular para Goiás também mobiliza conceitos e referenciais da área de CHSA. Entre os seus objetivos, o DC-GOEM (2021, p. 1030) destaca a necessidade de se promover reflexões sobre as “relações de poder e as suas implicações na sociedade atual.”

O objetivo é que os/as estudantes percebam a existência de diferentes modelos de organização política e socioeconômica, a partir do contexto histórico do surgimento das primeiras formas de hierarquização sociopolítica humanas, para aquisição de

<sup>88</sup> Goiás, 2021, 512.

conhecimentos que permitam identificar, no seu contexto, a organização vigente, bem como as marcas, visíveis ou não, de outros modelos vigentes a partir das habilidades e competências. Alcançando esse objetivo o/a estudante deverá ser capaz de empregar os conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, em especial sobre a Ciência Política, para mediar conflitos, solucionar problemas socioculturais observados nas suas comunidades.

Ao final do itinerário, espera-se que o estudante desenvolva uma série de habilidades e competências que subsidiem a compreensão do papel do Estado e a sua relação com a sociedade. Ainda é destacado pelo currículo de Goiás (2021, p. 1030) que a trilha busca ampliar as reflexões sobre a necessidade e a importância de uma participação cada vez mais consciente, ética e democrática.

Entre as competências específicas associadas ao itinerário Toda Forma de Poder, o DC-GOEM (2021, p. 1031) propõe “considerar o empreendedorismo como um agir pessoal e coletivo com autonomia, responsabilidade e flexibilidade a fim de entender sua atuação no mundo, contextualizando o impacto de suas ações nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente.

A trilha é formada por cinco módulos nomeados das seguintes formas: Política, o quê/para quê?; Políticas públicas e suas Influências para os Jovens; O Estado em Tempos de Mudança e Mudança de Tempo; O Estado Democrático de Direito; Modos de Participação Política. É interessante notar que cada um dos módulos é estruturado por um eixo estruturante, e o último é por onde perpassa o eixo empreendedorismo. Abaixo é possível se observar a maneira o documento curricular relaciona a trilha com a proposta de empreendedorismo.

**Quadro 17:** Exemplo da matriz curricular da trilha Toda Forma de Poder

Eixo	CH	Habilidade	Objetos do Conhecimento	Práticas Sugeridas (como desenvolver a habilidade)
E.		(EMIFCHSA11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	O voto no Estado democrático de direito.	Documentários, filmes, aplicação de questionário online sobre entendimento comum deste tema na população. Analisar os dados em forma de seminários, rodas de conversa.
E.		(EMIFCHSA12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o Projeto de Vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.	Estado brasileiro e possibilidade de empreendedorismo: desafios e possibilidades.	Visita <i>in loco</i> à Câmara de Vereadores, Assembleia Legislativa, observar uma sessão e debater sobre os modos de participação política partidária ou não. Seminários, rodas de conversa sobre a historicidade do voto e sua realidade atual. Construção de projetos comunitários que resolvam problemas sociais, políticos e econômicos.

Neste contexto, é bastante óbvio que os componentes curriculares das CHSA são colocados de forma evidente e direta à serviço do desenvolvimento de competências voltadas ao empreendedorismo, o que configura, por sua vez, um projeto de utilitarização dos saberes. A própria escola em todos os seus espaços é instrumentalizada e os mais diferentes componentes curriculares devem garantir situações de aprendizagem integrados com o desenvolvimento de ações empreendedoras que reforcem aspectos socioemocionais vinculados aos pressupostos do neoliberalismo.

Não se fala da fragilização das relações trabalhistas e muito menos da diminuição do Estado na oferta de garantias sociais básicas. A lógica roteirizada no currículo diversificado é o discurso da proatividade, do projeto de vida, da autorresponsabilidade e da resiliência. Quando questões sensíveis são colocadas na ordem do currículo logo são nomeadas no âmbito da natural volatilidade do mercado, de modo a transferir todas as responsabilidades das condições de existência para os sujeitos. Castro et al (2022, p. 19) buscando compreender a prevalência do empreendedorismo na BNCC apontam:

Torna-se evidente a lógica do aprender a se virar em uma conjuntura difícil, de crise do capitalismo, na qual a juventude deve aprender paulatinamente a não se enxergar em sua condição de classe trabalhadora, para ver-se como empreendedora. Isso significa ter nas escolas conhecimentos subordinados às necessidades individuais de geração de renda, realizar apenas objetivos pessoais, o que, por sua vez, obstrui sobremaneira qualquer possibilidade crítica à ordem social.

Para finalizarmos esta seção, trataremos brevemente das trilhas de aprofundamento integradas com a área de CHSA que são: Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás, Matematicidades e Viagem ao Redor de Mama Gaia.

A trilha de Agropecuária: História, Processos Econômicos e Tecnológicos em Goiás é justificada pelo DC-GOEM (2021, p. 1053) pelo fato de ser uma das atividades econômicas mais importantes e por fazer parte do desenvolvimento histórico e político do estado de Goiás. O objetivo desta trilha é incentivar o trabalho interdisciplinar através das áreas de CHSA e de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. A trilha é composta pelas seguintes unidades: No Campo Eu Tenho a Ciência; Técnica, Atividade Econômica e Contradições Sociais; História, Sociedade e Sustentabilidade; O Agro Não é só Comida.

Já a trilha Matematicidades busca integrar as áreas de CHSA e a Matemática e suas Tecnologias. As cidades são colocadas como objeto de estudo, que utiliza os conhecimentos e objetivos de aprendizagem das CHSA e da Matemática para “desenvolver habilidades que contribuam com a formação integral do/a estudante, visando reconhecer e propor soluções para questões urbanas” (Goiás, 2021, p. 1235).

As CHSA são invocadas por seu papel na construção de saberes relacionados as cidades e na proposta de alternativas e soluções para os diversos problemas urbanos e sociais que acometem os grandes centros urbanos. As unidades que compõe os estudos da trilha são: Cidades, o que são? Estudando a história das cidades e a construção dos espaços urbanos; A Cidade que temos; A Cidade que queremos; O Direito à Cidade.

A última trilha de aprofundamento integra as CHSA e as Linguagens e suas Tecnologias. Viagem ao Redor da Mama Gaia busca dar visibilidade às “figuras femininas em suas múltiplas identidades”, destacando a vida e a obra de “escritoras, atletas, cientistas, artistas historiadoras de diversas nacionalidades (Goiás, 2021, p. 1275).” O DC-GOEM (2021, p. 1274) ainda destaca o papel da trilha em termos de regionalidade:

E no contexto local, farão um estudo sobre as mulheres do estado de Goiás presentes em comunidades quilombolas, indígenas e itinerantes (ciganas, circenses etc.). Os/As estudantes darão visibilidade também às mulheres do seu bairro, região ou cidade: donas de casa, costureiras, líderes comunitárias, agricultoras, mães solas etc.

O documento curricular também sugere o desenvolvimento e a criação de trabalhos sobre o tema expostos através de curta-metragem, documentários, livro, podcasts etc. A estrutura curricular é composta por três módulos: “Papo reto”; Vamos ocupar os espaços? “Mi casa es tu casa”; Como será?

Com as mudanças propostas pelo NEM e as determinações da BNCC e do DC-GOEM, observamos que a flexibilização da formação busca instituir um processo formativo caracterizado pela lógica da formação ao longo da vida alinhada com a dimensão de uma lista de competências básicas que possam ser “transportadas para contextos profissionais variáveis”<sup>89</sup>. Ademais, a ideia amplamente vendida de que o estudante teria em sua frente uma ampla gama de possibilidades de escolha para consecução de seu projeto de vida cai por terra na medida em que o projeto reformista não pressupõe o envolvimento das juventudes na participação efetiva e ativa da construção da vida escolar e comunitária. Por outro lado, a própria Lei deixa bastante evidente que a oferta dos itinerários formativos está condicionada as necessidades e a realidade das unidades de ensino, o que por sua vez restringe o leque de possibilidades de escolha dos estudantes.

A educação a distância e as parcerias público-privado assumem lugar estratégico dentro da composição da oferta dos itinerários formativos. Segundo apontamento de Silva e Krawczyk (2023, p. 12), no caso da FTP, está pressuposto, “explicitamente, que essa formação poderá ser oferecida em parceria com instituições privadas.” O próprio governo do

---

<sup>89</sup> Laval, 2019, p. 81.

Estado de Goiás reconhece como parceiros na oferta de cursos técnicos o “Serviço Social do Transporte e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SEST/SENAT)”<sup>90</sup>, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional do Comércio (Senac). A partir do ano de 2025<sup>91</sup>, o governo pretende ampliar o atendimento com a abertura de mais de 15 mil vagas de cursos técnicos integrados ao ensino médio na rede estadual por meio de parcerias.

Além disso, os documentos oficiais<sup>92</sup> elaborados pela Seduc apontam a abertura para o EaD nas escolas de tempo parcial dos turnos matutino, vespertino e noturno. Nesse contexto das 30 horas-aula semanais, 5 horas-aula serão realizadas por meio do ensino a distância.

Por outro lado, dentre todos os documentos analisados sobre o processo de implementação do NEM no Estado de Goiás, em nenhum deles é determinado como o docente deverá conduzir sua jornada de trabalho diante de um considerável aumento das suas demandas. A jornada de trabalho básica na rede estadual de educação do Estado de Goiás é constituída por 40 horas semanais, que é convertida em 32 aulas<sup>93</sup> e 12 horas-atividades. Essas horas-atividades devem ser cumpridas dentro da unidade escolar e já são usualmente utilizadas pelos

docentes para cumprir demandas burocráticas, planejamento de aulas, elaboração de avaliações semanais/mensais e correção de atividades. Esse cenário ganha maior complexidade a partir do momento que o docente agora fica encarregado de elaborar propostas de disciplinas eletivas, planejamento coletivo para elaboração de sequências didáticas organizadas por área do conhecimento, bem como análise das propostas curriculares das trilhas de aprofundamento.

Ainda mais agravante é que nenhum dos documentos aponta para a possibilidade de melhora dos espaços físicos e estruturais das unidades escolares. Uma mudança que passa a exigir a flexibilização curricular e institui uma série de mudanças na ordem do cotidiano das unidades escolares, deveria vir acompanhada por um amplo processo de reordenamento estrutural e organização de ambientes de aprendizagem que atendam aos pressupostos da diversificação. Em conjunto, a “expansão” da carga horária proposta pelos documentos curriculares pressupõe uma ampliação de diversos ambientes e um aumento da demanda por

---

<sup>90</sup> Goiás, 2024, p.70.

<sup>91</sup> Informação disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-amplia-atendimento-na-rede-estadual-com-mais-15-mil-vagas-para-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 29 jul. 2024.

<sup>92</sup> Goiás, 2024, p.40.

<sup>93</sup> Os professores da rede Estadual de Goiás ganharam um acréscimo em sua jornada de trabalho que antes era de 28 horas-aula. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/12/13/entenda-projeto-que-propoe-colocar-professores-por-mais-tempo-em-sala-de-aula-em-goias.ghtml>. Acesso em: 29 jul. 2024.

mais materiais didáticos, equipamentos, merenda e profissionais, contudo, o que se observa através das diretrizes educacionais para a rede estadual é uma profunda inércia no que tange ao aumento de gastos com a educação e a priorização de parcerias e a oferta de EaD para suprir as necessidades gestadas no bojo das recentes reformas curriculares.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino médio, definido como a última etapa da educação básica desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, historicamente esteve implicado nas profundas desigualdades que asseveram a sociedade brasileira. As funções que lhe foram atribuídas desde os seus primórdios – função formativa e propedêutica e a profissionalizante – estão profundamente implicadas na própria complexidade das relações sociais no Brasil. Ao longo do século XX, as disputas por um sistema educacional de nível médio trataram de reproduzir as profundas e indeléveis cicatrizes que a herança escravocrata e as próprias contradições do sistema capitalista produziram em nossa sociedade. A desvalorização do trabalho, decorrente de uma perspectiva elitista e hierárquica e a projeção de um modelo de ensino academicista e humanista voltado para a formação de uma elite político-administrativa, ajudou a consolidar um modelo de ensino dualista que consolidou um currículo enciclopédico, que por sua vez, favorecia os alunos oriundos das camadas superiores da pirâmide social. O ginásio e o colégio (ginásio com duração de quatro anos e o colégio com duração de três anos) de nível secundário plasmavam a ideia corrente entre as elites governantes de que o sistema educacional médio e superior deveriam formar às “elites condutoras”, enquanto o ensino técnico-profissionalizante, deveria ser destinado às camadas populares que seriam “às massas a serem conduzidas”<sup>94</sup>.

Podemos constatar que, historicamente, as políticas educacionais que conduziram as reformas do ensino médio oscilaram, ora entre os interesses de uma determinada elite social que entendia os cursos secundários como importante mecanismo de seleção para o ensino superior, ora como uma importante linha auxiliar na produção de mão de obra dentro das profundas relações entre capital e trabalho. Nesse sentido, as deficiências atuais do ensino médio, em larga medida, podem ser atribuídas à presença bastante tardia de um pleno projeto de democratização da educação básica, que somente começou a se consolidar após o advento da Constituição de 1988 e da LDB de 1996.

Apesar da significativa expansão da rede de ensino médio pública no Brasil a partir dos anos 1990, somente com a Emenda Constitucional nº59/2009 ocorreu uma ampliação do dever constitucional do Estado em relação à oferta, ampliando a idade obrigatória para todas as crianças e jovens com idade entre 4 e 17 anos.

---

<sup>94</sup> Filho, 2005, p. 13

No entanto, entre novos e velhos dilemas, o ensino médio nos últimos anos vem enfrentando profundas críticas dado os baixos índices nas avaliações em larga escala, desinteresse dos jovens, evasão escolar e aliado a permanência da tradicional dicotomia em torno da dualidade intrínseca à identidade do ensino médio no Brasil.

No ímpeto de resolver as diferentes equações que demarcavam o campo do ensino médio, a Lei 13.415/2017 foi instituída em caráter de urgência por um governo recém-empossado e descaracterizado de legitimidade. Como analisado ao longo deste trabalho, a referida Lei reestruturou o ensino médio a partir de uma Base Nacional Comum Curricular que flexibilizou currículo estabelecendo uma formação geral básica e os itinerários formativos, por onde se insere o projeto de formação técnica e profissional, que de acordo com a BNCC é capaz de relacionar teoria e prática equacionando a encruzilhada histórica desta etapa de ensino.

Por conseguinte, as diferentes instâncias federativas deveriam elaborar seus próprios documentos curriculares utilizando como padrão as orientações propostas pela BNCC. Nesse sentido, este trabalho buscou compreender o processo de construção e organização do Documento Curricular para Goiás Etapa Ensino Médio (DC-GOEM) e como a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, bem como os Itinerários Formativos foram reproduzidos e implementados pela rede estadual de ensino.

As nossas análises apontaram que para além da já problemática e bastante criticada pedagogia das competências, o DC-GOEM implementa um projeto de currículo que, em concordância com a BNCC, adota padrões diferenciados de ensino para classes sociais distintas ao propor um modelo de formação técnica e profissional de caráter aligeirado e precário que acaba por promover uma distribuição desigual do conhecimento, aprofundando ainda mais a encruzilhada entre o teórico e o prático. Essa operacionalização que institucionaliza o acesso desigual ao conhecimento, tem como projeto promover o desenvolvimento de competências e habilidades que atendam aos novos padrões de acumulação capitalista que vem se desenvolvendo desde o início dos anos 1990.

Além disso, a própria lógica da diluição das disciplinas em áreas do conhecimento representa um ataque frontal aos saberes disciplinares historicamente constituídos, além de acentuar o caráter de precarização do trabalho docente dentro de uma dinâmica engendrada pela desprofissionalização que transpõe disciplinas em componentes curriculares atentando contra as especializações e violando a garantia a uma educação verdadeiramente formadora.

Os itinerários formativos, aventados pelos documentos curriculares e pelos reformadores empresariais da educação como essenciais para constituição de um modelo de

ensino médio flexível e capaz de romper com a dinâmica da dualidade característica desta etapa de ensino, introduzem, por sua vez, outro importante foco de fragilização das disciplinas e do processo formativo. Através do projeto de vida e do protagonismo juvenil é instituída toda uma ordem discursiva alinhada aos pressupostos meritocráticos que transferem a responsabilidade pelo “sucesso” e/ou pelo “fracasso” diretamente para o estudante. As eletivas e as trilhas de aprofundamento, que é por onde a BNCC e o DC-GOEM inserem a ideia de aprofundamento das áreas do conhecimento, constatamos a construção de um currículo que descaracteriza os conhecimentos em favor da incorporação de habilidades socioemocionais e da ideologia do empreendedorismo.

Diante do cenário exposto até aqui, constatamos que a recente reforma abre certos espaços através de pequenas brechas legislativas para a ação de setores empresariais na educação pública. O Governo do Estado de Goiás para o ano de 2025 pretende ampliar as diversas parcerias com o Sistema S para implementação de cursos técnico-profissionalizantes nas unidades escolares da rede pública estadual. A possibilidade do Ensino a Distância também se configura como uma realidade presente para as escolas de tempo regular para complementação da carga horária determinada por lei.

Contanto, é importante assinalarmos que durante o percurso deste trabalho, diversas entidades, defensores da educação e fóruns educacionais passaram a se mobilizar em torno da agenda pela revogação da Lei 13.415/2017. Desde o início de 2022, o processo de implementação do NEM caminhava a passos largos dentro da rede estadual de Goiás, que mesmo diante da resistência de muitos profissionais ante o cenário de desorganização, redução da carga horária e aumento da jornada de trabalho (28 horas-aula para 30 horas-aula para atingir a carga de 40 horas semanais)<sup>95</sup> foi efetivado no âmbito da implementação da formação geral básica e dos itinerários formativos das quatro áreas do conhecimento. No entanto, com a vitória de Luís Inácio Lula da Silva (PT) em 2022, e a sua posse em 2023, o novo Ministro da Educação, Camilo Santana (PT) alterou a Portaria do MEC que dispunha sobre o cronograma de implementação do NEM. Além da suspensão temporária, destaca-se que uma consulta on-line foi aberta sobre o tema, que foi debatido em diversos encontros, audiências pública, fóruns e seminários. Por outro lado, deve-se destacar diante desta conjuntura a ação da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) que contou com o apoio da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) para realização

---

<sup>95</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/12/13/entenda-projeto-que-propoe-colocar-professores-por-mais-tempo-em-sala-de-aula-em-goias.ghtml>. Acesso em: 29 jul. 2024.

do Dia Nacional pela Revogação do NEM com o objetivo de pressionar o governo federal para reverter os retrocessos consubstanciados pela Lei 13.415/2017.

A partir desse cenário caracterizado por uma série de mobilizações e descontentamentos de diversos setores da sociedade, o MEC apresentou um projeto de lei (PL) para alterar a legislação que dispunha sobre o NEM. Após apreciação e discussões efetivadas na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, no dia 1 de julho, a Lei nº 14.945/2024, foi sancionada pelo Presidente da República. Chama atenção que o relator do projeto de lei tenha sido justamente Mendonça Filho, que no contexto da criação da Lei 13.415/2017, era o ministro responsável pela pasta da educação.

A redação da Lei 14.495/24 ameniza parcialmente alguns efeitos deletérios da lei anterior revogando importantes artigos que estruturavam o ensino médio. Nesse sentido, para a formação geral básica as disciplinas voltam a figurar dentro das áreas do conhecimento – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, integrado por Filosofia, Sociologia, Geografia e História; Ciências da Natureza e suas tecnologias, integrada por Biologia, Física e Química – e a carga horária salta de 1.800 horas para 2.400 horas. Os itinerários formativos que compõe a parte diversificada e flexível do currículo deverão obrigatoriamente significar o aprofundamento das áreas do conhecimento e possuem uma carga horária mínima de 600 horas.

No entanto, os avanços ficaram aquém do esperado, e diversas permanências e problemáticas enunciadas ao longo deste trabalho acabaram aprofundadas. Nesse sentido, destaca-se o ensino técnico que dentro de uma carga horária composta por 3 mil horas, a formação geral básica ficará limitada a 2.100 horas, enquanto as 900 horas restantes serão destinadas a formação profissionalizante. A lei também prevê uma exceção para os cursos técnicos que exijam um maior tempo de estudo, reduzindo a formação geral básica para 1.800 horas. Além disso, existe uma pequena brecha na letra da lei que pode permitir a inserção do ensino a distância em casos excepcionais.

Porém, um dos aspectos mais polêmicos fica por conta do reconhecimento de aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes em experiências extraescolares para complementação da carga horária em escolas de tempo integral. Dentre as exigências elencadas pelo texto da lei para aquisição de horas, destaca-se a experiência em estágios e cursos de qualificação profissional. Ao abrir espaço para o reconhecimento de estágios e cursos de qualificação profissional para cumprimento de horas escolares, a lei acaba por estimular a precarização na formação dos estudantes e a desprofissionalização de especialistas em sala de aula. Por fim, a nova redação modifica alguns aspectos relacionados

ao projeto de vida, mas faz com que permaneça associado ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Em linhas gerais, as recentes mudanças indicam alguns avanços, mas indicam também a necessidade de continuarmos lutando em diversas frentes. É necessário que levantemos a bandeira de que uma educação verdadeiramente formadora só é possível com profissionais habilitados e/ou licenciados atuando dentro de suas respectivas disciplinas, e não em áreas do conhecimento. É necessário também que essa resistência seja balizada pela negação de certos termos e conceitos hegemônicos pelos campos empresariais e que estão sendo inseridos pouco a pouco dentro das escolas em todo o Brasil. Portanto, devemos reconhecer a necessidade de mudança, mas essa mudança deve estar ancorada em um projeto efetivamente democrático de escola, e que, para isso, só pode ser construído de maneira democrática.

## **Parte Propositiva**

Levando em consideração as discussões promovidas ao longo deste trabalho, a parte propositiva pretende elaborar um pequeno material didático historicizando o ensino médio no Brasil e as recentes mudanças engendradas na conjuntura da implementação da Lei 13.415/2017, que estabeleceu a Reforma do Ensino Médio, denominado como Novo Ensino Médio que acabou por instituir uma Base Nacional Comum Curricular.

O material busca sintetizar e denunciar de maneira simples e direta os pressupostos acima aventados, de modo que os colegas docentes tenham mais clareza sobre o lugar da educação de nível médio no Brasil, os agentes envolvidos na construção das recentes políticas públicas para educação e os impactos dessas mudanças para a rede estadual de educação no Estado de Goiás.

Partindo dessa perspectiva, sem pretensões de grandeza, apenas de luta, esse material simboliza um convite aos colegas professores e professoras da rede pública para uma reflexão sobre os graves retrocessos erigidos em torno da flexibilização curricular, o ensino por áreas do conhecimento e a introdução de itinerários formativos, que incluem um modelo de formação técnica e profissional de caráter precário e aligeirado. Partilhamos da ideia de que uma renovação da racionalidade escolar deve envolver um conjunto de ações coletivas e integradas, e, esse processo não pode se dar através de uma transformação passiva balizada por interesses das grandes corporações empresariais, excluindo docentes e estudantes das discussões.

A organização estrutural desse material, pretende contar o histórico da educação de nível médio no Brasil, relatando as mudanças constituídas a partir da Lei 13.415/2017 e das diretrizes curriculares determinadas pela BNCC. O enredo será desenvolvido a partir de um diálogo entre dois personagens onde o assunto é a questão do ensino médio no Brasil e as mudanças constituídas a partir da Lei 13.415/2017.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Jayme. Escola Média do século XX. Um novo fator em busca de caminhos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 39-84, jan./abr. 2005.
- ABUD, Kátia. Currículos de História e Políticas Públicas: Os programas de História do Brasil Na Escola Secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe. (org). **O saber histórico na sala de aula**. Vol. 2. São Paulo: Ed. Contexto, 1997, p. 28-41.
- ADRIÃO, Thereza. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, pp. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 08 set. 2024.
- ALVES, Miriam Fábila; DE OLIVEIRA, Valdirene Alves. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. **Retratos da Escola**, v. 16, n. 34, p. 89-109, 2022.
- AGUIAR, Márcia Angela da S.; DOURADO, Luiz Fernandes. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. **Recife: Anpae**, p. 28-33, 2018.
- AMADO, Gildásio. Ginásio Moderno. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 93, 1973.
- ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira**: Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE), FGV, 1979.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso; NASCIMENTO, Rosenery Pimentel. “Educação já!” e a governança federativa: a nova investida do movimento Todos Pela Educação na definição do Sistema Nacional de Educação. **DOSSIÊ - Processos de privatização da educação em países latino-americanos. Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77534>. Acesso em 9 set. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH. **Nota sobre a segunda versão da BNCC**. 22 de junho de 2016, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/diversas/item/3574-nota-sobre-a-segunda-versao-da-bncc>. Acesso em: 26 jul. 2024.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH. **Carta aberta em defesa da revogação da reforma do ensino médio** (Lei 13.415/2017). 8 de junho de 2022. Disponível em: [https://anpuh.org.br/images/ANPUH/CARTA\\_ABERTA\\_EM\\_DEFESA\\_DA\\_REVOGAC%CC%A7A%CC%83O\\_DA\\_REFORMA\\_DO\\_ENSINO\\_ME%CC%81DIO\\_final.pdf](https://anpuh.org.br/images/ANPUH/CARTA_ABERTA_EM_DEFESA_DA_REVOGAC%CC%A7A%CC%83O_DA_REFORMA_DO_ENSINO_ME%CC%81DIO_final.pdf). Acesso em: 07 set. 2024.
- BARROS, Fernanda. **O tempo do Lyceu em Goiás**: formação humanista e intelectuais 1906-1960. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.

BEZERRA, Vinicius. ARAÚJO, Carla Maluf de. A reforma do ensino médio Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 7 set. 2024.

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. In: BITTENCOURT, Circe. (org). **O saber histórico na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2004.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.

BODART, Cristiano das Neves; ESTEVES, Thiago de Jesus; TAVARES, Caio dos Santos. Os (as) autores (as) dos livros didáticos de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no PNL D-2021 e suas relações com a sociologia escolar. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 5, n. 2, pp. 89-114, jul./dez. 2021.

BOTO, Carlota. A dimensão iluminista da reforma pombalina dos estudos: das primeiras letras à universidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TWmMqCQ4Xpmy8WZx3BpmLLh/?format=pdf>. Acesso em: 21/08/2024.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godói; IWASSE, Lilian Fávoro Alegrânio; ZANATTA, Shalimar Calegari. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, vol. 10, n. 21.; mai./ago. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 11.530**, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e superior na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **Lei 14.945, de 31 de julho de 2024**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390>. Acesso em: 08 out. 2024.

BRASIL. **Constituição (1937)**. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 2.342**, de 25 de novembro de 1954. Dispõe sobre a cooperação financeira para a execução do Plano Nacional do Ensino de Grau Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 nov. 1954. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8069/1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm). Acesso em: 20 de ag. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2021: história – guia de livros didáticos**. Brasília, DF: MEC: SEB, 2019. Disponível em: [https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL\\_PNLD\\_2021\\_CONSOLIDADO\\_13\\_\\_RETIFICACAO\\_07.04.2021.pdf](https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_07.04.2021.pdf). Acesso em: 17 set. 2024.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**: diversidade e inclusão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico\\_racial/pdf/diretrizes\\_curriculares\\_nacionais\\_para\\_educacao\\_basica\\_diversidade\\_e\\_inclusao\\_2013.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_e_inclusao_2013.pdf). Acesso em: 09 set. 2024.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 592**, de 17 de junho de 2015. Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular. Diário Oficial, Poder Executivo, Brasília, DF, 18 jun. 2015a. Seção 1, n. 114, p. 16.

BRASIL. **Portaria nº 144, de 24 de Maio de 2012**. Diário Oficial da União: Brasília, 25 maio. 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14929-port44-2014&category\\_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14929-port44-2014&category_slug=janeiro-2014-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm). Acesso em: 07 jul. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Exposição de Motivos. Diário Oficial da União: Brasília, 23 set. 2016. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 05 jul. 2024.

BRASIL, **Lei nº 13.415**, de 16 de Fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: Brasília, 2017b. Disponível em: [planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm). Acesso em: 09. set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: [basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 - **Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular** (Pró BNCC), Diário Oficial da União, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN32018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf). Acesso em: 08 set. 2024.

BRASIL. **Constituição (1946)**. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, DF: Assembleia Constituinte, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em: 08 jan.2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 8 set. 2024.

CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. Igreja, educação e escravidão no Brasil Colonial. **Revista Politeia: História e Sociedade**, Vitória da Conquista, BA, v. 7, n. 1, pp. 85-102, 2007. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/issue/view/22>. Acesso em: 12 fev. 2024.

CÁSSIO, Fernando. Base Nacional Comum Curricular: ponto de saturação e retrocesso na educação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 12, n. 23, pp. 239-253, jul./out. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v12i23.887>. Acesso em: 8 set. 2024.

CASTRO, Matheus Rufino; GAWRYSZEWSKI, Bruno; DIAS, Catarina Azevedo. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-25, 2022.

CATÁLOGO DE ELETIVAS DO ENSINO MÉDIO. **Catálogo de Eletivas do Ensino Médio**. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/701426702/02-Catalogo-de-Eletivas-Seduc-GO-2024>. Acesso em: 8 set. 2024.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares. **Teoria & Educação**, Porto Alegre: Pannonica, n. 2, pp. 177-229, 1990.

CLEMENTINO, Ana Maria; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Tensões e contradições das políticas educacionais dos governos de Lula e Dilma Rousseff: aprendendo com as lições do passado. **Práxis Educativa** (Ponta Grossa), v. 18, p. 1-23, 2003.

COMPARATO, F. **Educação, estado e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CUNHA, Célio. **Educação e Autoritarismo no Estado Novo**. São Paulo. Cortez: Autores Associados, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, 2000. Acesso em: 27 nov. 2023.

CUNHA, Luiz Antônio. GÓES, Moacyr. **O Golpe na Educação**. 11.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, jun. 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar, exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, n. 48, dez. 2008.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520>. Acesso em: 06 set. 2024.

DELORS, Jaques. et al. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 6ª Edição. São Paulo: UNESCO, MEC, Editora Cortez, Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; AGUIAR, Márcia Angela (org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; SIQUEIRA, Romilson Martins. Discursos, retóricas e proposições políticas para a educação no governo estadual de Goiás: mais do mesmo. *In*: ADRIÃO, Theresa; MARQUES, Luciana Rosa; AGUIAR, Márcia Angela da Silva (orgs.). **Políticas e prioridades para educação básica dos governos estaduais eleitos em 2018: para onde os sistemas estaduais caminham?** Volume 1. Brasília: ANPAE, 2019, p. 263-283.

FAUSTO, Boris. **Revolução de 1930: historiografia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. Os cadernos mec de história geral: uma proposta de ensino para um novo público escolar. **XVII Simpósio Nacional de História ANPUH**. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal, 22 a 26 jul. de 2013. Disponível em:

[https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370482019\\_ARQUIVO\\_ANPUH-FINAL.pdf](https://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1370482019_ARQUIVO_ANPUH-FINAL.pdf). Acesso em: 09 set. 2024.

FILIPE, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 29, p. 783-803, 2021.

FONSECA, Selma Guimarães. Em busca de outras histórias: duas propostas dos anos 80. *In*: FONSECA, Selma Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 3ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

FÓRUM DE DOCENTES DE HISTÓRIA DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA - FORDHIF. **Manifesto do III Fórum de Docentes de História da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica acerca do Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD/Ensino Médio – Objeto 2**, [s.l.], 23 jul. 2021. Disponível em: [https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/download/134\\_e2c592e902282e943886e55004a0df32](https://anpuh.org.br/index.php/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/download/134_e2c592e902282e943886e55004a0df32). Acesso em: 29 jul. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 379-404, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

G1 GOIÁS. **Entenda projeto que propõe colocar professores por mais tempo em sala de aula em Goiás**. Disponível em: <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/12/13/entenda-projeto-que-propoe-colocar-professores-por-mais-tempo-em-sala-de-aula-em-goias.ghtml>. Acesso em: 5 out. 2024.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. A produção de uma disciplina escolar: os professores/autores e seus livros didáticos. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas-SP, v. 13, n. 3 (33), pp. 147-177, set./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4322/rbhe.2014.007>. Acesso em: 09 set. 2024.

GERMANO, José Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil: 1964/1985**: Um estudo sobre a política educacional. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 1990.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação**. 5ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Base Nacional Comum Curricular será apresentada em dia D**. Notícias, 11 jun. 2019. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/base-nacional-comum-curricular-sera-apresentada-em-dia-d/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. **Documento Curricular para Goiás - Etapa Ensino Médio (DC-GOEM)**. 2021. Disponível em:

<https://www.cee.go.gov.br/files/DOCUMENTO-CURRICULAR-PARA-GOIAS-ETAPA-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.

GOIÁS. Secretário de Estado da Educação de Goiás. **Diretrizes Pedagógicas. 2024.** Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/wp-content/uploads/sites/40/2024/04/DiretrizesPedagogicasSeduc2024-1.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2024.

GOIÁS. Secretária de Estado da Educação de Goiás. **Plano De Implementação – Novo Ensino Médio.** 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/PLIGO.pdf>. Acesso em: 19 set. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Base Nacional Comum Curricular será apresentada em dia D.** Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/base-nacional-comum-curricular-sera-apresentada-em-dia-d/>. Acesso em: 30 jul. 2024.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. **Governo de Goiás amplia atendimento na rede estadual com mais de 20 mil vagas para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio.** Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/governo-de-goias-amplia-atendimento-na-rede-estadual-com-mais-15-mil-vagas-para-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio/>. Acesso em: 5 out. 2024.

GRANZIERA, Rui Guilherme. **A década de 1920 e as origens do Brasil moderno.** Helena Carvalho de Lorenzo, Wilma Peres da Costa (org.). São Paulo: Editora da Unesp, 1997.

GUIMARÃES, Edilene. Política para o ensino médio e educação profissional. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 3, n. 5, 2006.

HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras.** São Paulo: Cengage Learning, 2013.

HYPÓLITO, A. M. BNCC, Agenda Global e Formação docente. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i25.995>. Acesso em: 5 out. 2024.

IANNI, Octavio. **O Colapso do Populismo no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

INSTITUTO REÚNA. **Nossa atuação.** Instituto Reúna, [s.d.]. Disponível em: <https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/nossa-atuacao?scroll=3>. Acesso em: 30 jul. 2024.

JUNIOR ACHIEVEMENT. Disponível em: <https://jagoias.org/sobre-a-ja/>. Acesso em: 28 set. 2024.

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

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Ano XXI, n. 70, abril 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva** v. 25, n. 1, p. 57-66, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Editora. Boitempo, 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 386-400, 2002.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, out./dez. 2014.

MACEDO, Elizabeth. As demandas conservadoras do movimento escola sem partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017177445>. Acesso em: 8 set. 2024.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 8 set. 2024.

MACEDO, E. “A base é a base”. E o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A. S.; DOURADO, L. F. A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. –Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

MAGALHÃES, Álcio Crisóstomo; CRUZ, José Adelson da. O “Pacto pela Educação” e o mistério do “Todos”: estado social e Contrarreforma burguesa no Brasil. **Educação em Revista**, v. 34, p. e169491, 2018

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de história hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Dossiê - Tempo**, 11 (21), jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-77042006000200005>. Acesso em: 09 set. 2024.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinicius de Oliveira; LIMA, Marcelo. Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola. **Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, pp. 107-121, abr. 2017.

MARIUZZO, Patrícia; MORALES, Ana Paula. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio carece de diálogo com a sociedade. **Ciência e Cultura**, [s.l.], v. 70, n. 2, pp. 24-31, 2018. Disponível em: [http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0009-67252018000200003](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252018000200003). Acesso em: 10 jul. 2024.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o Ensino Médio no Brasil perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 31, n. 84, p. 231-251, maio-ago. 2011.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, p. 355-372, 2017.

NADAI, Elza. Ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, v. 13, n. 25/6, pp. 143-62, 1993. Acesso em: 19 abr. 2024.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1976.

NAPOLITANO, Marcos. **História do Brasil República: da queda da Monarquia ao fim do Estado Novo**. Editora Contexto. São Paulo, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; JÚNIOR, Wilson Alviano; DE ALMEIDA, Déberson Ferreira. A primeira e segunda versões da BNCC: construção, intenções e condicionantes. **EccoS– Revista Científica**, n. 41, p. 31-44, 2016.

NUNES, Clarice. **Escola e Dependência: o ensino secundário e a manutenção da ordem**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

NUNES, Clarice; CARVALHO, Marta M. C. **Historiografia da educação e fontes**. Trabalhos apresentados na 15ª reunião da ANPEd. Porto Alegre, 1993.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação** (14), ago. 2000

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBP AE**, v. 25, n. 2, pp. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela; PENIN, Sônia Terezinha de Souza. A Educação na Constituinte de 1946. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, n. 12, v. 1/2, pp. 261-288, 1986.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o Ensino de História entre a BNCC, o PNLDE e a Escola. **Educar em Revista**, v. 37, p. e77041, 2021.

PARCERIA entre o Governo de Goiás e o Instituto Unibanco determina novas metas para a educação em 2019. **Portal Consed**, 25 mar. 2019. Disponível em: <https://www.consed.org.br/noticia/parceria-entre-o-governo-de-goias-e-o-instituto-unibanco-determina-novas-metas-para-a-educacao-em-2019>. Acesso em: 1 ago. 2024.

PEREIRA, Eva Waisros; TEIXEIRA, Zuleide Araújo. Reexaminando a educação básica na LDB: ganhos e perdas após dezessete anos. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB 1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. Brasil: Cortez, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola** Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

PESSONI, Natália. BNCC de História nos estados: o futuro do presente [recurso eletrônico] / Angela Ribeiro Ferreira et al (Orgs.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria; AMORIM, Mariana de Oliveira. BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021.

RAMOS, Marise. PARANHOS, Michele. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, pp. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 08 set. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 771-788, 2011.

RECORD GOIÁS. **SUSPENSÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO: ESCOLAS DE GOIÁS VÃO MANTER CRONOGRAMA DE EDUCAÇÃO**. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=b74Wr\\_qe8to](https://www.youtube.com/watch?v=b74Wr_qe8to). Acesso em: 30 set. 2024

REGIME de colaboração: Todos Pela Educação participa de encontro realizado pelo Governo Estadual de Goiás. **Todos Pela Educação**, 29 mar. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/regime-de-colaboracao-todos-pela-educacao-participa-de-encontro-realizado-pelo-governo-estadual-de-goias/>. Acesso em: 1 ago. 2024.

RENAULT, Abgar. A escola secundária de ontem e a escola secundária de hoje. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 32, n. 75, p. 3-13, jul./set. 1959.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 12. ed. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1992.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução: Alain Fraçois (et al.) – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1986.

ROMEIRO, Julieta; APOLINÁRIO, Maria Raquel; MELANI, Ricardo; JUNQUEIRA, Silas Martins. **Diálogo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Ser humano, cultura e sociedade - Manual do professor. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

ROSA, Luciane Oliveira; FERREIRA, Valéria Silva. A rede do movimento pela base e sua influência na base nacional comum curricular brasileira. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 2, pp. 115-130, mai./ago. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Penso Editora, 2013.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. OLIVEIRA, Ana Rita de Lara. O ensino de História e relações raciais na BNCC: Interculturalidade funcional e subordinação à pedagogia das

competências. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. 3, pp. 1378-1394, set./dez. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v46i3.67144>. Acesso em: 09 set. 2024.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. **Cidadania e justiça**: a política social na ordem brasileira. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. História da História da educação no Brasil: um Balanço prévio e necessário. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 10, n. especial, p. 147-167, 2008.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cidadania e Educação Histórica: diálogos com documentos curriculares brasileiros. **Diálogo (s), Epistemologia (s) e Educação Histórica: um primeiro olhar**. Porto: CITCEM, p. 37-57, 2021.

SEMINÁRIO Estadual do Ensino Médio. 2021 (151min52s) - Publicado pela TV Seduc-RS. Com participação da secretária de Educação do RS, do secretário de Educação de SP e da diretora do Instituto Reúna. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bAqqoWmItI4>. Acesso em: 31 jul. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. Título - II Circuito de Lives do DC-GOEM: Formação Geral Básica. YouTube. 20 de setembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CgaUAaOF2bk> Acesso em: 18 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte. Autêntica, 2005.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena M. Bousquet; COSTA, Vanda M. Ribeiro. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro e São Paulo: Paz e Terra, Edusp, 1984.

SILVA, Mônica Ribeiro; FERRETI, Celso João. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, pp. 385-404, abr./jun., 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 jun. 2024.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 06 set. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, v. 49, p. e271803, 2023.

SINPRO-DF. **Estado de Goiás prepara terceirização de escolas**. Sindicato, 24 de abril de 2015. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/estado-de-goias-prepara-terceirizacao-de-escolas-3/>. Acesso em: 7 jul. 2024.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SOUZA, Pâmella Teixeira Mendes Penna; GAWRYSZEWSKI, Bruno. Reforma do Ensino Médio, Precarização do trabalho e dependência. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 23, n. 45, pp. 169-184, jan./jun. 2023.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais Unisinos**, v. 51, n. 3, p. 330-342, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Apresentação. In: Goodson, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem fronteiras**, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.

TEIXEIRA, Anísio. Meia vitória, mas vitória. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 37, n. 86, pp. 222-223, abr./jun. 1962.

TEIXEIRA, Anísio. Plano nacional de educação. Referente aos fundos nacionais de ensino primário, médio e superior. *Documenta*. Rio de Janeiro, n.8, out. 1962. p. 24-31.

TEIXEIRA, B. V. A. Ensino e seus desafios contemporâneos. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/ensino.html>. Acesso em: 05 jul. 2024.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Todos Pela Educação lança nova estratégia de mobilização. 2009. Ano. Disponível em: Acesso em: junho de 2024.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 10 set. 2024.

VECCHIA, Ariclê. O Ensino Secundário no século XIX: instruindo as elites. In.: STEPHAUNOU, Maria; BASTOS, Helena Camara (orgs.). **História e memórias da educação no Brasil**, vol. II: século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VECCHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. O Collegio de Pedro II e a formação da mocidade brasileira (1838-1889). **Cadernos de História da Educação**, v. 14, n. 1 – jan./abr. 2015

WARDE, Mirian J. Contribuições da História para a Educação. Contribuições das Ciências Humanas para a Educação: A História. **Em aberto**, v. 9 n. 47, 1990.

WARDE, Mirian J. Questões teóricas e de método: a história da educação nos marcos de uma história das disciplinas. **IV Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas** - "História, Sociedade e Educação no Brasil". Unicamp, 1997. Disponível em: [https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/mesa08.rtf](https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos/mesa08.rtf). Acesso em: 06 set. 2024.

WEFFORT, Francisco. **O Populismo na Política Brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

XAVIER, Libânia Nacif. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 5, jan./jun. 2003.

ZIZEK, Slavoj. **Problema no paraíso: Do fim da história ao fim do capitalismo**. Editora, Zahar; 1ª edição. 2015.

ZITZKE, Viviane Aquino; DE TUNES PINTO, Elisane Ortiz. A BNCC e os impactos no currículo do Ensino Médio Integrado. *Revista Thema*, v. 17, n. 2, p. 407-416, 2020.

ZOTTI, Solange Aparecida. O currículo do ensino secundário e a formação das elites republicanas. **ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História**, Londrina, 2005.

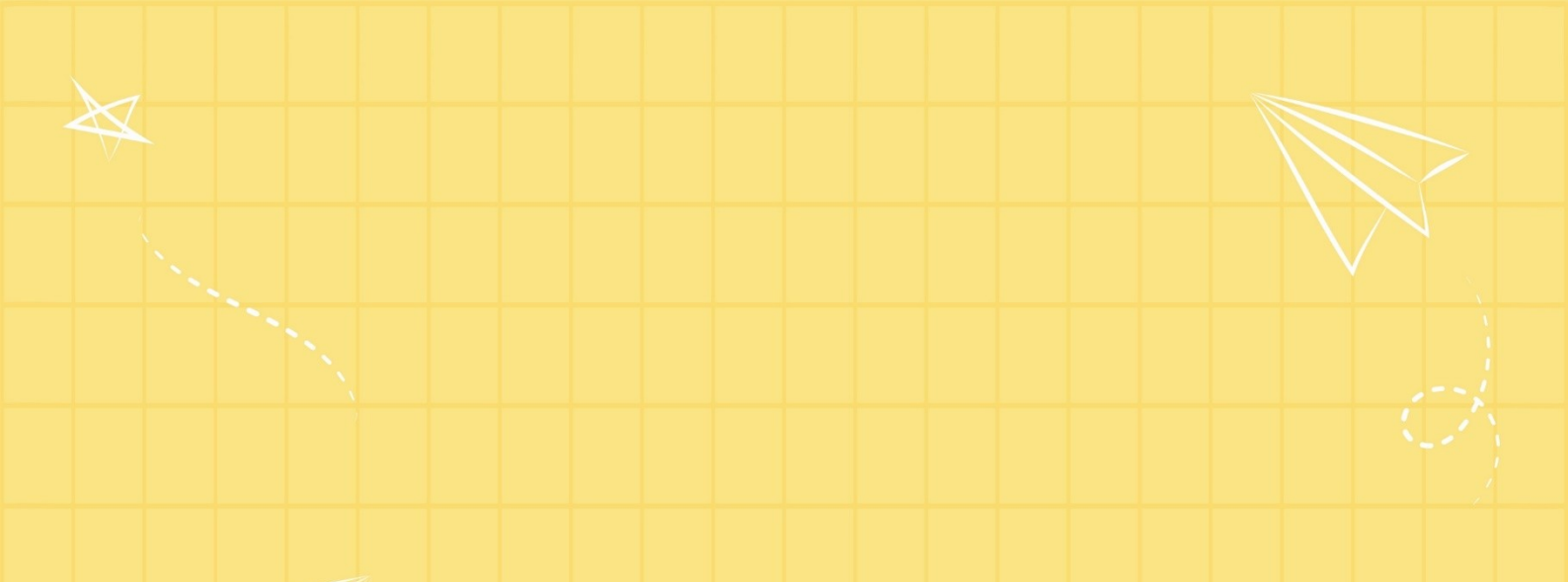





## **APRESENTAÇÃO**

**Aos colegas professores da educação básica**

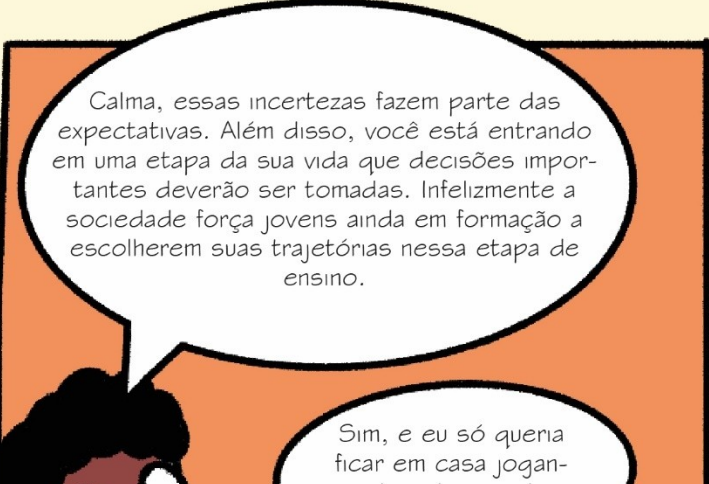
**Este pequeno e singelo material foi elaborado a partir**






É aí Calvino, como estão as suas expectativas para as mudanças na sua vida?

Tio, muitas dúvidas e nenhuma certeza! Mamãe falou que o melhor é estudar.

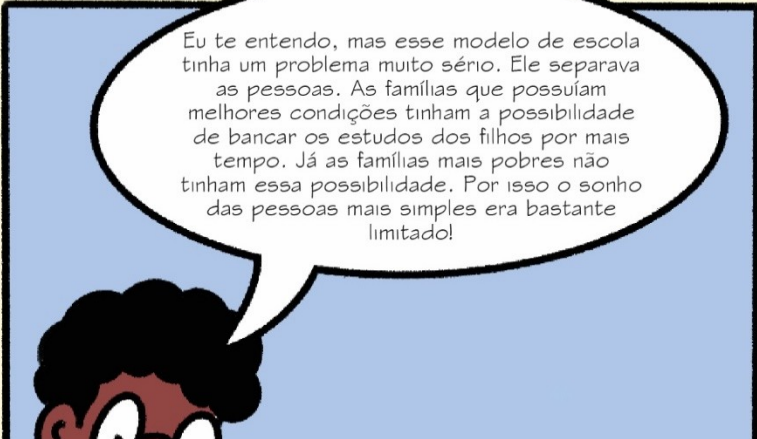


Calma, essas incertezas fazem parte das expectativas. Além disso, você está entrando em uma etapa da sua vida que decisões importantes deverão ser tomadas. Infelizmente a sociedade força jovens ainda em formação a escolherem suas trajetórias nessa etapa de ensino.

Sim, e eu só queria ficar em casa jogan-



Poxa, eu gostei dessa ideia. Não sei se quero entrar para faculdade.



Eu te entendo, mas esse modelo de escola tinha um problema muito sério. Ele separava as pessoas. As famílias que possuíam melhores condições tinham a possibilidade de bancar os estudos dos filhos por mais tempo. Já as famílias mais pobres não tinham essa possibilidade. Por isso o sonho das pessoas mais simples era bastante limitado!



Olhando assim parece tudo ok. Mas nem todas as escolas podem ou tem capacidade de ofertar todos os 5 itinerários formativos. Por isso, as suas possibilidades de escolha estão limitadas. Além disso, se você optar por seguir por uma Formação Técnica e Profissional, sua carga horária de disciplinas do núcleo comum será tão reduzida que você só vai ouvir falar da Filosofia e da Sociologia na 1ª Série do Ensino Médio. Por isso que esse Novo Ensino Médio não consegue dar conta de acabar com esse histórico problema entre uma formação propedêutica e uma formação profissional, pois os jovens que dependem do ensino público terão uma formação bastante limitada e precária.



Ah, eu quase me esqueço. As disciplinas que você conheceu no Ensino Fundamental praticamente desaparecem e foram introduzidas como apêndices dentro de áreas do conhecimento. Você que tanto gosta de estudar História e Geografia, só vai encontrar essas matérias dentro da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O professor dessas matérias pode ser qualquer pessoa que tenha uma formação nas graduações de História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Por isso, que tem tanta gente protestando contra esse Novo Ensino Médio, pois ele esvazia os saberes e as especificidades de cada disciplina, transformando os conteúdos em competências e habilidades, tornando o currículo de cada disciplina vazio e precarizando o trabalho dos professores.

Já para você, dentro dos itinerários formativos, eles colocaram um monte de disciplinas que obrigatoriamente devem dar ênfase a prática do empreendedorismo. Eles pensam que assim, você estará mais preparado para enfrentar as dificuldades e incertezas no mercado de trabalho. Só que esse tipo de discurso, pretende na realidade colocar todo o peso do seu sucesso ou do seu fracasso nas suas costas.

Tem até um documentário falando sobre esse e outros problemas no youtube:  
[https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs\\_6VG7k](https://www.youtube.com/watch?v=JaxUs_6VG7k)

# ATOS NACIONAIS CONTRA O NOVO ENSINO MÉDIO.



Fonte: <https://aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticias-recentetes/item/5327-revoga-novo-ensino-medio-educacao-volta-as-ruas-na-quarta-feira-dia-22-de-marco>. (acesso em Novembro de 2024)



Fonte: <https://www.brasildefato.com.br/2023/03/13/contra-o-novo-ensino-medio-estudantes-promovem-manifestacao-em-brasilia>. Acesso em novembro de 2024)



Fonte: <https://www.brasildefatocom.br/2023/03/22/profissionais-da-educacao-vao-as-ruas-po-piso-nacional-e-pela-revogacao-do-novo-ensino-medio>. Acesso em novembro de 2024.



Fonte: <https://www.correiobraziliense.com.br/estudante/educação-basica/2023/03/5080377-estudantes-pedem-revogação-do-novo-ensino-medio-em-manifestação-na-esplanada.html>. Acesso em novembro de 2024

Especialistas pedem revogação do novo ensino médio. Para acessar, aponte a câmera do seu celular no QR Code abaixo:



Link do Instagram da UBES sobre os atos pela revogação do Novo Ensino Médio. Para acessar, aponte a câmera do seu celular no QR Code abaixo:



Fonte: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/nao-conseguimos-estudar-atos-contra-novo-ensino-medio-mobilizam-estudantes/>. Acesso: novembro de 2024.



Fonte: <https://dianodondeste.verdesmares.com.br/ceara/novo-ensino-medio-como-a-consulta-publica-aberta-pelo-mec-ateta-o-modelo-em-vigor-desde-2002-1.3346696>. Acesso em novembro de 2024.

Setor de Ciências Sociais da UFPR publica moção pela revogação do Novo Ensino Médio e revisão da BNCC. Para acessar, aponte a câmera do seu celular no QR Code abaixo:



Ahhhhhh! Agora eu tô começando a entender tudo que está acontecendo. Eu vi algumas coisas sobre esses protestos nas redes sociais. Mas e aí, o que aconteceu depois disso?

Aconteceu que depois de tantas pressões e manifestações o governo recém-empossado revogou a Lei 13.415/2017. Enviou para o Congresso uma proposta de alteração da Lei anterior, e aí começou uma queda de braço entre diversos setores que tem interesse nas mudanças curriculares do Ensino Médio. No final das contas, foi aprovado e sancionada no dia 31 de julho de 2024 a Lei 14.945.

Olha aqui como que ficou o Ensino Médio:



Ministro da Educação apoia revogação do novo ensino médio. Para acessar, aponte a câmera do seu celular no QR Code abaixo:



### LEI 13.415/2017

A carga horária destinada ao cumprimento da BNCC não poderá ser superior a 1.800 horas.

Áreas do Conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

O Currículo do Ensino Médio deverá ser composto pelas áreas do conhecimento e por itinerários formativos.

Áreas do Conhecimento:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas;
- V – formação técnica e profissional.

Carga horária dos itinerários formativos 1.200 horas.

**§ 2º determina que educação física, arte, sociologia e filosofia serão incluídos na BNCC como práticas de estudos.**

- Apenas língua portuguesa e matemática serão obrigatórios ao longo dos três anos de ensino médio.
- Apenas a língua inglesa será ofertada obrigatoriamente. Espanhol poderá ser incluído como disciplina optativa.
- O currículo deverá ser composto pela construção de um Projeto de Vida.

### LEI 14.945/2024

Formação Geral Básica com carga horária mínima de 2.400 horas.

Áreas do Conhecimento:

- I – linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;
- II – matemática e suas tecnologias;
- III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;
- IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, sociologia e história.

O Currículo do Ensino Médio deverá ser composto pelas áreas do conhecimento e por itinerários formativos.

Carga horária mínima dos itinerários formativos 600 horas. Exceto para a formação técnica e profissional que dependendo do eixo tecnológico a carga horária da formação geral básica poderá cair para 2.100 horas ou até para 1.800 horas.

**O § 2º da Lei 13.415/2017 foi completamente revogado pela nova legislação.**

- O projeto de vida persiste na nova orientação determinada pela lei 14.915/2024.



Além dessas alterações, algumas coisas importantes foram modificadas. Por exemplo, antes os itinerários formativos não garantiam necessariamente o aprofundamento dentro da área do conhecimento da sua escolha. A Nova Lei determina que “cada itinerário deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento.” No entanto, as mudanças param por aí! Alguns problemas da Lei anterior persistem na nova legislação, e é por isso que tem muita gente se mobilizando e protestando contra a atual Lei (14.945/24).

Quais problemas?

Nota da diretoria da ANPUH-RJ sobre a reforma do ensino médio e a disciplina escolar de História. Para acessar, aponte a câmera do seu celular no QR Code abaixo:



Sabe o projeto de vida que parece legal e moderninho? Ele é apenas um instrumento para introduzir nas escolas habilidades socioemocionais para que você no futuro esteja apto e preparado para lidar com as dificuldades inerentes do nosso sistema econômico. Ele permanece tal qual determinado pela lei anterior. Outro ponto bastante polêmico, é que mesmo com a menção das disciplinas dentro das áreas do conhecimento, não há garantia alguma que as redes estaduais de educação incluirão os componentes curriculares como DISCIPLINAS dentro do ensino médio. Mesmo com a mudança na Lei que introduz os itinerários alinhados com as áreas do conhecimento, também não existem garantias de que isso vá se materializar nos currículos das redes estaduais de educação.

Da mesma maneira a formação técnica e profissional persiste no currículo da educação básica reduzindo a carga horária das disciplinas de formação geral básica prejudicando os aprendizados essenciais dos estudantes que optarem por esse modelo de formação. A nova lei ainda por cima destaca que através de experiência em estágios e cursos de qualificação profissional extraescolar, o estudante poderá utilizar essas horas para redução da sua jornada de estudos.



Ufa!!! Falei esse tantão de coisas e mesmo assim várias questões importantes e pertinentes ficaram de lado. Mas isso é somente um alerta para que você e seus colegas fiquem atentos quanto aos rumos da educação.



# VOCÊ GOSTARIA DE SABER MAIS SOBRE O ASSUNTO?

Utilize a câmera do seu celular para ler os QR Codes abaixo e ter acesso aos links



Acesse a Lei 13.415/2017



Acesse a Lei 14.495/2024



Carta aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)

O documento apresenta 10 razões para revogar a Reforma do Ensino Médio e é assinada por diversas entidades do campo educacional.



Nota Técnica: Não podemos admitir novos retrocessos no ensino médio brasileiro  
Importante documento que aponta os diversos retrocessos consolidados pela Lei 13.415/2017 e denuncia permanências e problemas presentes no texto do PL n. 5.230/2023.



Para compreender os impactos da reforma no Programa Nacional do Livro Didático: Manifesto do III Fórum de Docentes de História da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica acerca do Programa Nacional do Livro e do Material Didático



Nota pública da SBPC ao MEC sobre reforma do Ensino Médio

Diversas entidades manifestam-se contra a precarização da formação das juventudes brasileiras, a privatização e o empresariamento da oferta pública de Ensino Médio e a desresponsabilização do Estado para com sua obrigação de constituição.



Nota Técnica: Primeira geração de Concluintes avalia o "Novo Ensino Médio"

Apresenta dados de uma pesquisa inédita com a primeira geração de estudantes (2021-2023) que cursaram o Novo Ensino Médio (NEM) na rede estadual paulista. Foram aplicados questionários a estudantes do 3º ano de seis escolas públicas da Região Metropolitana de São Paulo, sendo obtido um total de 696 respostas. A coleta de dados ocorreu entre 23 de outubro e 04 de novembro de 2023 e investigou a percepção dos/as estudantes sobre os itinerários formativos, a expansão de carga horária e outros aspectos da reforma.



Nota Técnica Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo

Essa nota técnica busca responder duas questões de extrema importância referentes à implementação do NEM na rede estadual do Estado de São Paulo: 1) como está sendo feita a implementação do NEM na rede estadual paulista, levando em consideração a promessa de liberdade de escolha entre os diferentes itinerários formativos? 2) como vem ocorrendo a expansão da carga horária do ensino médio?



Para entender um pouco mais sobre o ensino médio no Brasil:

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. *Revista Brasileira de Educação* (14), ago. 2000



Para compreender a atuação dos grupos empresariais na elaboração da BNCC e na reforma do Ensino Médio.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem fronteiras*, v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020.



Uma discussão um pouco mais aprofundada sobre o projeto de mercantilização e privatização da educação.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Editora. Boitempo, 2019.



Artigo importante que retrata como as noções de competências e habilidades substituíram os conteúdos no currículo do Ensino Médio.

SILVA, Mônica Ribeiro. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.



Neste artigo é evidenciado o caráter de urgência que orientou a reforma do ensino médio.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? *Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)*. *Educação & Sociedade*, v. 38, p. 355-372, 2017.



Sobre as discussões que culminaram na construção do Documento Curricular para o Ensino Médio no Estado de Goiás.

ALVES, Miriam Fábila; DE OLIVEIRA, Valdirene Alves. O Novo Ensino Médio: embuste de uma reforma participativa em Goiás. *Retratos da Escola*, v. 16, n. 34, p. 89-109, 2022.

