



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CLÉO EMÍDIO DOS SANTOS LIMA

**ENTRE A EMANCIPAÇÃO E A ADAPTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA
CURRICULAR PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO A PARTIR DO
DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA (DCRB)**

Feira de Santana

2024

CLÉO EMÍDIO DOS SANTOS LIMA

**ENTRE A EMANCIPAÇÃO E A ADAPTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA
CURRICULAR PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO A PARTIR DO
DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA (DCRB)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Dantas de Sousa
Silva

Feira de Santana
2024



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS)

Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/1976

Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/1986

Recredenciada pelo Decreto Estadual Nº 9.271 de 14/12/2004

Recredenciada pelo Decreto nº 17.228 de 25/11/2016

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)

CLÉO EMÍDIO DOS SANTOS LIMA

"ENTRE A EMANCIPAÇÃO E A ADAPTAÇÃO: UMA ANÁLISE DA POLÍTICA CURRICULAR PARA A REDE ESTADUAL DE ENSINO A PARTIR DO DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA (DCRB)". Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na linha de Políticas educacionais, movimentos sociais e processos de educação, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 07 de junho de 2024

Prof/a. Dr/a. Fábio Dantas de Souza Silva Orientador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Maria Cristina Dantas Pina Primeiro/a Examinador/a - UESB

Prof/a. Dr/a. Elizabete Pereira Barbosa Segundo/a Examinador/a – UEFS

Prof/a. Dr/a. Rodrigo da Silva Pereira Terceiro/a Examinador/a -UFBA

RESULTADO: APROVADO

Av. Transnordestina, S/N – Novo Horizonte Feira de Santana – Bahia – Brasil

Home Page: <http://www.ppge.uefs.br/> / E-mail: ppge@uefs.br / Telefone: (75) 3161-8871

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

L697e

Lima, Cléo Emídio dos Santos

Entre a emancipação e a adaptação: uma análise da política curricular para a rede estadual de ensino a partir do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) / Cléo Emídio dos Santos Lima. – 2024.

152 f.: il.

Orientador: Fábio Dantas de Sousa Silva

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Programa de Pós-Graduação em Educação, Feira de Santana, 2024.

1. Política educacional. 2. Política curricular. 3. Novo Ensino Médio. 4. BNCC - Ensino Médio. 5. Flexibilização curricular. I. Silva, Fábio Dantas de Sousa. orient. II. Universidade Estadual de Feira de Santana. III. Título.

CDU 37.014

A Bernardo, meu pequeno urso, filho amado (*in memoriam*).

A Isa, minha bela da tarde.

A minha companheira no amor, Mara.

Aos camaradas que lutam incansavelmente pela utopia.

AGRADECIMENTOS

Momento importante, de agradecer a todos que participaram dessa caminhada que agora concluo. A meu orientador Fábio Dantas, pela parceria e pelas contribuições teóricas que enriqueceram o resultado final dessa pesquisa. Grato pelo acompanhamento durante essa trajetória formativa, sem dúvida levarei essa experiência e os conhecimentos construídos nesse momento para toda a vida e para a minha atuação profissional e política.

Aos professores e professoras do Programa de Pós Graduação em Educação pelo aprendizado proporcionado. Muito contribuíram para a diversificação da minha base de formação acadêmica e profissional. Quão plurais foram as leituras e as discussões durante as aulas, contando com a participação de demais estudantes do Programa, a quem também agradeço pelos momentos fundamentais para solidificar minha leitura de mundo!

Aos colegas do grupo de estudos sobre Políticas Educacionais e Educação do Campo, espaço no qual podemos aprimorar e compartilhar nossas leituras sobre o materialismo histórico e dialético, a conjuntura e a educação brasileira.

À Universidade Estadual de Feira de Santana, que tem me proporcionado importantes ocasiões de reflexão sobre a realidade. Nessa mesma instituição foi onde se iniciou minha trajetória na pesquisa científica no curso de Licenciatura em Pedagogia, oportunidade na qual convivi com docentes e colegas que muito enriqueceram minhas elaborações sobre o fazer acadêmico. Foi também nessa instituição que reelaborei minha trajetória de militância política, momentos e noites bem vividas, que me marcam para toda uma vida.

Um agradecimento aos camaradas e companheiros da militância política nos movimentos, no partido e em outras organizações e iniciativas que construímos, com que divido uma missão e uma tarefa política de grande envergadura, qual seja, a utopia da “sociedade dos produtores livres”.

Aos colegas da Escola Estadual de Educação Profissional em Saúde do Centro Baiano (CEEP), que muito me ensinam sem mesmo saber que o fazem. Bons e desafiadores momentos compartilhamos no cotidiano da educação na rede estadual e no esforço em garantir com qualidade um direito vital para os/as filhos/as da classe trabalhadora.

Agradecer a banca examinadora, professoras Prof. Dra. Maria Cristina Dantas Pina, Prof. Dra. Elizabete Pereira Barbosa e ao Prof. Dr. Rodrigo Silva Pereira. Menção especial também a Prof. Dr. Antônia Almeida Silva, colaboradora na banca de qualificação, mas que não pôde participar da apresentação final. As contribuições elencadas serão de grande valor para aprimorar a escrita final e a continuidade dos estudos sobre a temática.

Grato à minha família, minha mãe (Nei), meu pai (José Naildo) e Cleiton pela torcida e por sempre se preocuparem com minha trajetória profissional. Valeu todo o sacrifício feito por vocês em me dar suporte para conseguir concluir a graduação e poder seguir minha caminhada de estudos.

A Mara todo carinho e amor! Segurou uma barra para me ajudar na conclusão desse trabalho. Deu-me cobertura nos afazeres domésticos e nos cuidados com nossa filha para que eu pudesse me liberar e ter tempo para estudar e escrever. Pela cumplicidade de hoje e sempre, te amo!

E como não agradecer a meus filhotes, razão de minha alegria. Certamente que eles vieram tornar mais significativa minha experiência nesse mundo. A presença de Bernardo me dá forças para continuar na resistência, dia-a-dia, sol a sol. Isa, minha moleca, figurinha, é toda inspiração.

Ele [Gramsci] considerava a união desses dois elementos – especialização e direção – como relação fundamental para o homem moderno. A “capacidade de especialização” é o elemento pedagógico que prepara a profissionalização do “cidadão-produtor”, enquanto a “capacidade de direção” está ligada diretamente ao exercício da hegemonia. Relações hegemônicas e relações pedagógicas se implicam organicamente, fazendo com que a escola forme o especialista e o dirigente. (JESUS, 2005, p. 68)

RESUMO

O presente trabalho está vinculado à área de política educacional por apresentar uma reflexão sobre a nova política curricular estabelecida a partir da Reforma do Novo Ensino Médio e sua BNCC. Dessa forma, por meio de pesquisa documental, considerando as modificações enunciadas nas normativas, buscou-se refletir e compreender a correlação dessas políticas no documento do DCRB e analisar seus pressupostos para a organização pedagógica na rede estadual da Bahia. Foram analisados documentos em âmbito nacional e estadual, expedidos pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia e pelo Conselho Estadual de Educação. Estes, compõem o corpus documental da pesquisa por apresentarem as principais diretrizes pedagógicas e operacionais e os marcos regulatórios relacionados à implementação do Novo Ensino Médio para a rede estadual. Tomou-se como base o referencial do materialismo histórico dialético, instrumento capaz de evidenciar as contradições, a historicidade e a totalidade que articula a Reforma com o contexto social e político mais amplo. A partir de Cunha (1977), Antunes (2015, 2018), Gramsci (1995, 2006), Fontes (2020), Mattos (2020), Corti (2019), Kuenzer (2017), Silva (2018, 2020), Silva e Souza (2022), Saviani (2020) e Malanchen e Zank (2020), constituíram-se as principais ferramentas teóricas para refletir sobre a relação sociedade-educação, assim como no tocante a abordagem das políticas curriculares e as disputas colocadas para a etapa do ensino médio. Embora no DCRB seja anunciada uma proposta curricular que proporcione a construção de um projeto de vida com base emancipatória, partindo de uma formação crítica, constatou-se que a roupagem da nova política curricular formulada para a rede estadual coaduna com os princípios gerais da Reforma, orientada por seu pressuposto pedagógico da pedagogia das competências e sua lógica de redução do currículo dos estudantes da escola pública, sendo fator de reforço das desigualdades sociais, da dualidade na educação e da adaptação dos sujeitos às condições impostas pelo neoliberalismo.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Política Curricular; Novo Ensino Médio; BNCC do Ensino Médio; Flexibilização curricular.

ABSTRACT

This work is linked to the area of educational policy by presenting a reflection on the new curricular policy established from the Reform of the New Middle School and its BNCC. In this way, by means of documentary research, considering the modifications stated in the regulations, we seek to reflect and understand the correlation of these policies in the DCRB document and analyze its budgets for the pedagogical organization in the state network of Bahia. For documents analyzed at the national and state level, issued by the Ministry of Education, the National Council of Education, the Secretariat of Education of the State of Bahia and the State Council of Education. These are the documentary corpus of research to present the main pedagogical and operational directives and the regulatory frameworks related to the implementation of New Middle School for the state network. Part-is you basis or referential of dialectical historical materialism, an instrument capable of evidencing the contradictions, the historicity and the totality that articulates Reform as the broader social and political context. From Cunha (1977), Antunes (2015, 2018), Gramsci (1995, 2006), Fontes (2020), Mattos (2020), Corti (2019), Kuenzer (2017), Silva (2018, 2020), Silva e Souza (2022), Saviani (2020) and Malanchen e Zank (2020), constituted the main theoretical tools to reflect on the society-education relationship, as well as how the approach to curriculum policies and the disputes raised for a middle school stage. Now the DCRB has been announced a curricular proposal that provides the construction of a life project with an emancipatory basis, starting from a critical formation, it is confirmed that the clothing of the new curriculum policy formulated for the state network is in relation with the guiding principles of Reform, oriented by its pedagogical budget of pedagogy of competencies and its logic of reduction of the curriculum of public school students, being a factor in reinforcing social inequalities, of duality in education and of adaptation of subjects to the conditions imposed by neoliberalism.

Keywords: Educational Policies; Curricular Policy; New Middle School; BNCC do Middle School; Curriculum flexibility.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Modelo de ficha utilizado na análise de conteúdo nos documentos selecionados para a pesquisa (corpus documental).....	32
Quadro 2	Documentos de abrangência nacional e estadual, selecionados para integrar o corpus documental da pesquisa	33

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino médio, EPTNM), – Brasil, 2007 a 2022	85
Tabela 2	Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino médio, EPTNM), por dependência administrativa (federal, estadual) – Bahia, 2007 a 2022.....	86
Tabela 3	Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino médio, EPTNM), por dependência administrativa (estadual, federal) – Brasil, 2007 a 2022.....	87
Tabela 4	Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino médio, EPTNM), por dependência administrativa (estadual, federal) – Bahia, 2007 a 2022.....	88
Tabela 5	Número de matrículas, dependência administrativa (federal, estadual), etapas e modalidade por segmento (ensino médio, EPTNM), faixa etária do aluno – Brasil, 2007 a 2022.....	89
Tabela 6	Número de matrículas, dependência administrativa (federal, estadual), etapas e modalidade por segmento (ensino médio, EPTNM) e faixa etária do aluno – Bahia, 2007 a 2022	90

LISTA DE SIGLAS

APHs	Aparelhos Privados de Hegemonia
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNCCEM	Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio
CEE-BA	Conselho Estadual de Educação da Bahia
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEC	Secretaria de Educação do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	METODOLOGIA	20
2.1	PERCURSO METODOLÓGICO	27
2.2	PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DA BAHIA	31
2.3	DOCUMENTOS E INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	32
3	POLÍTICA EDUCACIONAL: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO.....	37
3.1	CONTRARREFORMAS DE ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	48
3.2	MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O PAPEL DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO	55
3.3	O NOVO ENSINO MÉDIO PARA UMA FORMAÇÃO FLEXÍVEL	61
4	ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PROJETOS EM DISPUTA E A HEGEMONIA DOS APH.....	66
4.1	A BNCC DO ENSINO MÉDIO E AS DISPUTAS EM TORNO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO.....	70
4.2	NOVO ENSINO MÉDIO E A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO ADAPTADA PARA O MERCADO DESPROTEGIDO E PRECÁRIO.....	81
5	A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO ORIENTADORA DO CURRÍCULO NO DCRB	100
5.1	ARQUITETURA CURRICULAR E ITINERÁRIOS FORMATIVOS: DESCONFIGURAÇÃO DOS SABERES SÓCIO E HISTORICAMENTE CONSTRUÍDOS NO CURRÍCULO ESCOLAR.....	111
5.2	QUAL PROJETO DE VIDA É RESERVADO PARA A JUVENTUDE DA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO E DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA.....	121
5.3	ELEMENTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA DCRB	131

5.4	CONSTRUÇÃO E ELABORAÇÃO DO DCRB	138
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
	<u>REFERÊNCIAS</u>	142

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve como escopo refletir sobre a nova política curricular do Novo Ensino Médio (NEM) na rede estadual da Bahia a partir da análise do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)¹ – instrumento de adequação da política nacional no âmbito local. Insere-se no campo acadêmico da Política Educacional, como parte de um processo contínuo de discussão e atualização sobre a leitura das realidades a serem transformadas, especialmente quanto a esse nível de ensino.

Assim, este trabalho empreende esforço em contribuir com o desenvolvimento da área de Política Educacional, refletindo sobre um fenômeno mais específico no cenário da Educação Básica Escolar. Com sua preocupação voltada para o entendimento da implementação do Novo Ensino Médio – projeto levado a cabo durante o mandato presidencial de Michel Temer (2016-2018) – logra-se compreender os impactos desse projeto na rede estadual da Bahia, por meio de estudo documental.

No tocante aos estudos das políticas educacionais, estas se inscrevem em um contexto de ação do Estado em direção à sociedade. Dentro das políticas sociais, a área de educação compõe uma das partes do todo relacional que configura a realidade social, econômica e cultural dos indivíduos na sociedade.

Por meio das políticas sociais², o Estado busca mediações para garantia de direitos ao conjunto da população em geral e a grupos específicos, com intuito corretivo frente às desigualdades advindas do desenvolvimento capitalista. Höfling (2001) afirma:

[...] políticas sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. (p. 31).

A educação enquanto direito social alcança uma parcela significativa da sociedade, posto sua ação institucional por meio da escolarização na Educação Básica e no Ensino Superior, ou seja, pela quantidade de matrículas na rede pública, com destaque para a

¹ O Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB Ensino Médio) foi submetido à consulta pública entre julho e agosto de 2021 por meio de contribuições virtuais, momentos de exposição e aceite de propostas via email (1º versão do documento, Volume 1). Após isso, perfez trajeto de entrega por parte da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC) ao Conselho Estadual de Educação (CEE-BA), que em 2022 promoveu discussões públicas virtuais (março de 2022) e divulgou nova versão do documento. Atualmente o documento já passou por homologação do CEE e da SEC, sendo divulgado como versão final intitulada Volume 2.

² Aqui, Políticas Sociais têm a mesma compreensão que Políticas Públicas, segundo Höfling (2001).

primeira. Essa abrangência também justifica a importância dos estudos na área associados a um projeto de sociedade, de onde se pode partir para a formação de uma visão de mundo emancipadora.

Por sua natureza complexa e ampla, a educação intersecciona um conjunto de fatores³ que corroboram ou não para sua qualidade na oferta, no percurso e no alcance dos objetivos educacionais traçados. Isso resulta inexorável por meio de uma relação dialética com o todo do tecido social que incide sobre a realidade do fenômeno educacional.

No plano nacional o contexto de produção da reforma do NEM se dá inicialmente mediante a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, posteriormente convertida em lei, no governo de Michel Temer, que assume a presidência após impeachment da presidenta Dilma Rousseff.

Sucedem-se um conjunto de ações reformistas restritivas de direitos, a exemplo da Reforma Trabalhista, da Lei das Terceirizações, e da PEC do Teto de Gastos, que impactam o ordenamento das condições de trabalho e o financiamento das áreas sociais e da educação. O NEM compõe essa agenda para a Educação, em uma explícita movimentação aligeirada e sem diálogo efetivo com a sociedade, as comunidades e entidades científicas e políticas da área da educação e as comunidades escolares. Da aprovação da MP em 2016 até a votação do NEM (Lei 13.415/2017) passaram-se apenas 6 meses.

Os pressupostos do NEM se encontram articulados ao que preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua formulação para a etapa do Ensino Médio. A Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM) é promulgada em dezembro de 2018, sob o viés do novo remonta-se fundamentos curriculares presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), qual seja, a pedagogia das competências (SILVA, 2018; MALANCHAN; ZANK, 2019).

A etapa do Ensino Médio passou por transformações ao longo dos últimos 25 anos. Foram ao menos duas reformas curriculares de maior impacto durante esse período. No final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) influenciaram as diretrizes, referenciais e normativas educacionais posteriores. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fez movimento similar. Após sua promulgação, diretrizes e normativas, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), foram atualizadas em relação à Base, assim como aconteceu com os PCNs.

³ A exemplo da formação de professores, condições salariais e de trabalho, infraestrutura física e pedagógica das escolas, além de fatores externos, como o contexto de violência ao qual são expostas as crianças, adolescentes e jovens em idade escolar, as condições de vida e subsistência das famílias, a saúde mental dos sujeitos que frequentam a escola pública, dentre outros.

As mudanças advindas com a criação do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB), em 2006, e com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59, que gera obrigatoriedade na matrícula de jovens em idade de 15-17 anos, apontam para superação de pontos críticos já diagnosticados nessa etapa de ensino, quais sejam: a pauta do financiamento e a questão do acesso à escolarização com pretensões de universalização.

Meu contato com o tema do Ensino Médio surgiu durante a graduação em Pedagogia, com reflexões em grupo de estudos e iniciação científica, prolongando-se até a construção da monografia. À época, as discussões para elaboração da pesquisa monográfica envolveram a aplicação de questionários em escola pública, cobrindo o contexto escolar e a relação entre juventude e educação, com foco na participação social e política.

Atualmente, como coordenador pedagógico na rede estadual de educação da Bahia, com vínculo em um centro de educação profissional, reencontro as temáticas da juventude, escola e Ensino Médio, em uma conjuntura em que está em curso a implementação da proposta do Novo Ensino Médio (NEM).

Na Bahia, embora com agenda de implementação iniciada em 2019 e definição de escolas-piloto para começo das ações, a pandemia de coronavírus⁴ comprometeu o cronograma traçado, devido à suspensão das aulas e das atividades de educação a partir de março de 2020. O cronograma de execução passou, então, por ajustes, sendo necessário flexibilização em alguns prazos e etapas previstos anteriormente.

As escolas da rede estadual da Bahia retornaram plenamente às atividades presenciais em 2022 com alterações curriculares correlacionadas ao NEM em fase de implementação, que geraram impactos significativos na organização pedagógica e funcional das unidades escolares, a exemplo de: novos componentes curriculares, com ementas ainda não apropriadas pelos profissionais da rede; incidência na organização de algumas áreas disciplinares, com perda de carga horária, causando excedência entre docentes, dentre outros fatores.

Nas Atividades Complementares (ACs) da instituição na qual atuo, foram realizadas algumas formações sobre a proposta do DCRB para o ensino médio no ano de 2021. O

⁴ Com a pandemia do vírus Sars-Cov-2 (coronavírus), as autoridades internacionais de saúde recomendaram o isolamento social como forma imediata de combater e minimizar o alastramento da pandemia. Como consequência, as aulas foram suspensas em todo o território nacional, depois retornando a momentos intermitentes entre o aprendizado virtual e a aula no espaço físico das escolas. Muitas políticas foram impactadas, como foi o caso do NEM, retardando as possibilidades de entendimento da proposta aprovada e protelando etapas de sua implementação nos estados da federação.

contato com o documento e as muitas questões e dúvidas sobre sua implementação e possíveis impactos sobre a escola e a rede como um todo motivaram a proposição da pesquisa.

As alterações do NEM alcançarão a educação profissional, modalidade ofertada pela instituição? Haverá de fato redução de carga horária de disciplinas da base comum? Quais? Como ficará a vida funcional do/a professor/a em razão dessa redução? Haverá excedência de carga horária? Os itinerários formativos serão os mesmos para o ensino médio propedêutico? Teremos novos componentes curriculares? Quais? Como trabalhar com os livros didáticos que agora são por área de conhecimento e não mais por disciplina? Essas foram algumas questões levantadas, dentre muitas outras.

Dessa forma, considerando as modificações enunciadas na BNCC e no NEM, busca-se refletir e compreender a correlação dessas normativas no documento da DCRB e analisar seus pressupostos para a organização pedagógica na rede estadual da Bahia a partir da seguinte pergunta de pesquisa: quais as implicações da Base Nacional Comum Curricular do Novo Ensino Médio no documento das Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia?

Para tanto, a presente pesquisa, além de revisão bibliográfica, lança mão de estudo documental. Foram elencados para foco do trabalho a BNCC, etapa do Ensino Médio, e a DCRB, além de legislação correlata e subsídios de orientação pedagógica expedidos para a rede estadual referente à implementação dos currículos nas escolas.

Com a leitura advinda das referências bibliográficas e com os subsídios extraídos da pesquisa documental foi possível atingir os objetivos traçados para a pesquisa, a fim de refletir sobre as reformas implementadas no Ensino Médio brasileiro e sua relação com contexto político, econômico e social no século XXI. Outro ponto relevante foi à compreensão das relações prescritas na BNCC do Novo Ensino Médio que repercutem no DCRB do ponto de vista da política curricular, de modo a elencar as principais ações e agendas presentes para o contexto da rede estadual da Bahia, assim como observar o processo de construção e implementação da nova matriz curricular.

A discussão metodológica proposta para esse estudo é apresentada no capítulo 2 e baseia-se em Frigotto (1989), Paludo (2018) e Paludo e Vitória (2014) para respaldar a abordagem Marxista e do Materialismo Histórico-dialético como ferramenta para leitura do objeto a ser investigado. Derivam desses autores as categorias analíticas como totalidade, historicidade e contradição, por meio das quais se torna possível à compreensão do fenômeno estudado para além da sua forma aparente.

A partir de Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009) e Shiroma (*et al* 2005) busca-se definir a pesquisa documental e seu potencial como produtora de sentidos advindos das fontes a

serem pesquisadas. Já Ludke e André (1986) e Franco (2018) contribuem no delineamento do procedimento do exame dos dados pautado na Análise de Conteúdo.

A revisão bibliográfica, que apresenta e discute o referencial teórico que sustenta as categorias teóricas adotadas, é exposta nos capítulos 3 e 4, ficando reservado ao capítulo 5 a apreciação dos dados produzidos por meio da análise documental.

Ao abordar a relação entre Neoliberalismo e Educação, no capítulo 3, toma-se como referência pesquisas e estudos de autores como Shiroma (*et al* 2002) e Cunha (1977), que buscaram evidenciar a trajetória histórica do desenvolvimento capitalista no Brasil, tecendo seus desdobramentos nas políticas educacionais de cada momento histórico analisado pelos textos dos autores.

Com Saviani (2008b), Silva (2014), Corti (2019), Paludo (2018), Frigotto e Motta (2017), Leher, Motta e Grawryszewski (2019) foi possível continuar o processo de historicização das políticas educacionais no Brasil. Destaca-se o processo de consolidação do Neoliberalismo no país na década de 1990, com a redefinição do papel do Estado na consecução das políticas sociais, passando pelos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores (PT), chegando até o contexto de definição da Lei que deu origem ao Novo Ensino Médio e o conjunto de reformas implementadas após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

Gentili (1995), Rodriguez (2009), Paludo e Vitória (2014), Leher, Motta e Grawryszewski (2019), permitiram traçar uma caracterização do paradigma neoliberal no Brasil e sua conexão com os interesses globais a partir da atuação dos organismos internacionais, evidenciado as implicações para a área e a concepção de educação que passou a vigorar desde então.

Em Antunes (2015) toma-se como referência a avaliação do autor sobre as mudanças no mundo do trabalho decorrentes da resposta do capital à crise da década de 1970, e os desdobramentos da reestruturação produtiva como fundamento importante para entender o alcance das políticas neoliberais no plano global.

Em Peroni (2012), encontra-se a leitura sobre a relação público-privado no contexto do Neoliberalismo e o papel do Estado na redefinição de suas funções, mais alinhadas aos interesses de classe e da hegemonia burguesa operante. Krawczyk (2014) e Adrião (2017) discorrem sobre a intensificação da mercantilização da educação e a participação dos empresários na agenda da política educacional, o que se articula com as ideias trazidas por Fontes (2020) e Farias (2022) no tocante ao papel dos Aparelhos Privados de Hegemonia na fase atual do capitalismo neoliberal.

Por fim, com a caracterização feita por Antunes (2002, 2018) no que diz respeito às principais modificações resultantes da reestruturação produtiva que impactaram o mundo do trabalho, foi possível embasar as definições de Kuenzer (2017) na elucidação de um modelo de aprendizagem flexível, voltado para formar a trabalhadora e o trabalhador adaptado às exigências do mercado, objetivo em consonância com o que Novo Ensino Médio também busca formar. Em Silva (2018) e Malanchen e Zank (2020) explora-se o conceito de pedagogia das competências como expressão pedagógica das reformas curriculares que buscaram (e buscam) alinhar a função da educação às demandas formativas de mercado.

O objetivo do capítulo 4 é debater o Ensino Médio e as políticas de currículo, de onde parte a BNCC. São retomadas as políticas para o ensino médio no Brasil desde o contexto da década de 1990 até o momento atual (BNCC-NEM). Contribuem para esse aprofundamento teórico Krawczyk (2014), Silva (2018) e Corti (2019).

A partir de Silva (2018) e Malanchen e Zank (2020), terá continuidade a análise do papel da pedagogia das competências como fundamento pedagógico para as mudanças curriculares que predominaram no Brasil (os PCNs e a BNCC/NEM – hoje em vigor). De modo complementar, com Kuenzer (2017), Saviani (2020) e Silva e Souza (2022) além de elencar os principais pontos da reforma do Ensino Médio, foi possível estabelecer subsídios para a crítica ao ditame de formação para o mercado de trabalho como horizonte posto para a escola pública como apregoa os objetivos da BNCC do NEM.

A partir de Orso e Santos (2020), se discutiu a fragmentação e o estreitamento curricular como resposta das políticas neoliberais aos problemas curriculares do ensino médio, como forma de desestruturar e limitar o acesso aos saberes socialmente produzidos pela humanidade.

Com Silveira, Ramos e Vianna (2018), aborda-se a reprodução das desigualdades educacionais e a dualidade formativa no que tange ao (novo) Ensino Médio (formar para o trabalho *stricto sensu* x formar para a direção intelectual da sociedade).

No capítulo 5 são apresentados os resultados da pesquisa, organizados em 4 sessões. Em um primeiro momento foi apresentado o resultado quanto ao desenho da nova arquitetura curricular e a dimensão dos itinerários formativos. Teceu-se uma crítica a como essa organização é excludente tendo em vista a retirada de conhecimentos estruturantes para uma formação sólida aos estudantes, deixando o sujeito da escola pública mais vulnerável por não ter acesso ao conjunto dos saberes sócio e historicamente produzidos pela humanidade.

Na sessão 5.2 revelam-se as intencionalidades da inserção do componente curricular Projeto de Vida no currículo escolar. São considerados como estratégia principal a

individualização das saídas frente aos dilemas vivenciados pelos jovens, e tem-se no horizonte uma formação voltada para o empreendedorismo como saída para a inserção profissional diante do contexto de acentuadas dificuldades de empregabilidade no mercado de trabalho atual.

Já nas sessões seguintes fecha-se a discussão dos dados produzidos com uma sistematização dos elementos apresentados no DCRB, a exemplo do notório saber, da educação à distância, dentre outros. E ainda, apresenta-se elementos pertinentes ao processo de construção e elaboração do respectivo documento, reforçando as lacunas de engajamento, principalmente entre os docentes, revelando os limites das formas de participação eleitas mobilizar.

Com isso, conclui-se a pesquisa chamando atenção para o comprometimento da proposta de reforma curricular em se tratando do DCRB, posto sua vinculação explícita a pedagogia das competências, e, por conseguinte sua articulação aos pressupostos de uma formação voltada sobremaneira ao saber fazer, movimento evidenciado pela substituição dos conhecimentos sócio históricos frente a saberes de caráter cientificamente questionáveis.

Esse fechamento se dá por perceber também a contradição entre aquilo que o DCRB traz como referência de proposta curricular, anunciando um currículo de viés emancipador e crítico, mas em contrapartida percebe-se que esse caminho não se sustenta na prática devido ao alinhamento do DCRB aos principais enunciados da reforma do ensino médio e sua BNCC.

2 METODOLOGIA

Dentro da perspectiva epistemológica do Marxismo, o presente estudo lança um olhar sobre as políticas educacionais no âmbito da sociedade capitalista. Uma premissa é a compreensão de que, no Capitalismo, a reprodução da desigualdade é o centro da exploração da classe trabalhadora, o que se reproduz na educação e nos sistemas educacionais.

Considerando a realidade concreta do Capitalismo, de onde se deriva a totalidade histórica e a materialização das ações dos seres humanos, sublinha-se o que traz Paludo e Vitória (2014):

A análise do desenvolvimento desse processo, vivido pelos seres humanos, de fazer-se e fazer a sociedade, os leva a constatar que a contradição entre os avanços das forças produtivas, a construção social da riqueza e sua apropriação individual constituem o fundamento do empobrecimento, da degradação humana, da alienação dos seres humanos enquanto seres genéricos e do acúmulo de riquezas e da luta entre as classes sociais. (p. 103).

No entanto, de um ponto de vista marxista, justamente por essa realidade ser constantemente reelaborada no conflito de interesse entre as classes, torna-se possível apontamentos que sinalizem a necessidade histórica de superação dos contextos de desigualdades sociais e educacionais.

Corroborando com a leitura aludida a Marx e Engels a formulação de Paludo e Vitória (2014), que suscita a transitoriedade e historicidade dos fenômenos humanos.

Para Marx e Engels, todos os fenômenos, até mesmo as chamadas leis econômicas, são produto da ação humana e, portanto, podem ser transformadas. Esse é um princípio que, quando aplicado ao social, afirma a historicidade de todas as instituições, leis, estruturas, mentalidade e formas de vida social. (p. 104)

Com isso, têm-se como referência a necessidade real de alteração das condições da política educacional no atual quadro de ações do Estado nos marcos do Capitalismo. No tocante à produção do conhecimento, a presente pesquisa pretende suscitar novas possibilidades de entender o objeto de estudo, suas nuances e facetas, de modo a subsidiar uma crítica superadora da atual reforma pretendida pela proposta do Novo Ensino Médio, tomado como objeto de estudo.

A mediação teórico-metodológica no trato com a produção e análise de dados envolverá na investigação o horizonte emancipatório como ponto de chegada da prática social, aqui entendida a forma de política pública enquanto expressão dessa prática. A transformação das atuais condições de formulação da política voltada para a etapa do Ensino Médio converge com essa necessidade emancipatória, sem a qual não é possível pensar em parâmetros educativos que instrumentalizem o sujeito cognoscente da escola pública, pertencente à classe trabalhadora, em sua luta por liberdade e realização plena.

Logo, em uma perspectiva marxista de pesquisa em educação, tendo como âncora para leitura da realidade e do objeto de estudo o Materialismo Histórico-dialético, o presente trabalho pretende somar no campo da produção científica em políticas educacionais aquilo que Paludo (2018) traz: “um fazer científico engajado com processos de emancipação humana, cujo horizonte mais amplo é a transformação do modo de produção capitalista, uma vez que, nele, não há possibilidade de se chegar a uma sociedade emancipada” (PALUDO, 2018, p. 4).

Como a autora, ao analisar as contribuições de Gramsci no campo marxista, entende-se que o papel do pesquisador, tomado como intelectual, “é definido pela sua organicidade aos projetos de classe, visando à manutenção da hegemonia ou à contribuição para o exercício da contra-hegemonia” (PALUDO, 2014, p. 8). Com isso, busca-se que os conhecimentos sintetizados com a pesquisa proposta contribuam para a construção de processos emancipadores, portanto, de enfrentamento das desigualdades inscritas no marco de reprodução e re colocação dos pressupostos do Capital.

Assim, a partir da chave analítica do Materialismo Histórico-dialético, se desdobrará a pesquisa. Em suas contribuições para o campo das políticas educacionais, busca-se compreender o fenômeno educacional a partir da sociedade capitalista, fundamento das atuais relações sociais. A educação, como substrato da totalidade, responde aos conflitos e tensões do modo de produção vigente (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

Desde a perspectiva epistemológica do Marxismo e da abordagem metodológica Histórico-dialética, parte-se do entendimento de compreender o objeto de estudo em sua radicalidade, ou seja, de desvelar as contradições reais em torno da política instituída com o Novo Ensino Médio.

Para Frigotto (1989), é preciso:

[...] demarcar a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou uma concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão

radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (p. 73)

Frigotto também destaca que

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento. (1989, p. 82)

Assim, no plano da pesquisa em políticas educacionais, é mister o comprometimento com a realidade estudada, no sentido de implicar-se com o horizonte de transformações necessárias para o problema de pesquisa colocado. O envolvimento real e intrínseco com o objeto de estudo coloca o pesquisador em uma relação dialética, em busca do entrelaçamento entre teórica e prática, com vistas a contribuir para a produção do conhecimento da área da Política Educacional.

Conforme Frigotto (1989), “a dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (p. 75). É nesse constructo de modificar-se enquanto sujeito, no campo de estudos das políticas educacionais, e modificar a realidade concreta e vivida, que se toma a dialética para captar os movimentos do real e propor mediações enquanto pesquisador.

A partir das categorias analíticas do método Histórico-dialético, como totalidade, historicidade e contradição, quer-se irromper contra as perspectivas que tomam o desenvolvimento do conhecimento como uma objetividade neutra. Não se trata, pois, de medir a realidade como se fosse uma “metrologia dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 1989, p. 77). Assim é que:

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede o método, este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. (FRIGOTTO, 1989, p. 77)

No marco da sociedade atual, são muitos os desafios para o enfrentamento e superação da desigualdade educacional e social fruto da condução capitalista das políticas sociais e

educacionais. Um desafio em destaque corresponde à necessidade de aprofundamento e delimitação do referencial teórico de modo explícito.

Busca-se dar coesão entre a leitura da realidade e dos problemas da educação e o objeto de pesquisa deste trabalho, elencado como um problema ou questão a ser estudada nessa rede de relações que conforma uma totalidade social e seu impacto sobre as políticas educacionais. Por isso, a compreensão teórica metodológica da pesquisa ancora-se em estabelecer relações entre os fatos, o discurso/texto e a política educacional do Novo Ensino Médio, materializada nos documentos elencados para a pesquisa.

Este é um dos desafios colocados: aprofundar e materializar a compreensão teórica sobre o problema, incidindo, ao mesmo tempo, para alterar determinada realidade ou contexto colocado como objeto/problema de estudo e pesquisa.

Nesse sentido, Paludo (2018) destaca o desafio de proceder a

[...] revisão do referencial teórico metodológico que sustenta o ofício de pesquisador, uma vez que não são mais possíveis análises que não considerem as relações entre parte e totalidade, assim como análises que não sejam sustentadas em uma epistemologia que explicita as contradições centrais, subjacentes aos fenômenos em estudo. (p. 18).

Paludo e Vitória (2014) e Paludo (2018) chamam atenção para a necessidade de leitura da realidade a partir da lente da totalidade, não sendo possível desvelar as raízes dos problemas da realidade sem levar em conta o “estabelecimento das relações entre o fenômeno estudado e a totalidade social” (2014, p. 7). A autora e o autor se apoiam no Marxismo como suporte teórico:

Marx e Engels levam a constatar também que, para se analisar determinada formação social, faz-se necessário ter certa visão de totalidade; somente assim será possível construir uma compreensão das formas como se estabelecem as relações de poder e de domínio de determinada classe sobre uma outra; somente assim será possível compreender a dinâmica do modo de produção da vida em um determinado período histórico. (PALUDO; VITÓRIA, p. 104)

Para compreensão dos determinantes de cada fenômeno histórico não se pode prescindir de entender os conflitos e os interesses que estruturam as disputas entre as classes sociais. Desse modo, pode-se evidenciar as contradições que permeiam o objeto de estudo, sendo esta outra categoria analítica que essa pesquisa busca trazer à tona. A análise dos conflitos que envolvem a política curricular do Novo Ensino Médio pode contribuir para desvelar as

consequências dessa política na educação básica pública, assim como para elucidar a concepção e visão de mundo que orientou (e orienta) a referida reforma.

A historicidade também é categoria fundamental para entender o objeto de estudo do Novo Ensino Médio no contexto atual, pois seu desenvolvimento histórico enuncia movimentos de agentes políticos e sociais em torno da disputa de sentido para essa etapa de ensino.

Assim, tem-se na historicidade a materialização desses movimentos que entrelaçam instituições, organizações da sociedade civil, sujeitos coletivos, intelectuais e pesquisadores. As relações que perpassam essas múltiplas esferas sugerem a tônica a ser incorporada no âmbito das políticas estabelecidas através dos conflitos entre as classes e que, portanto, interferem e conformam uma realidade concreta.

Para Paludo (2018) a realidade

[...] não são as ideias, traduzidas nas mais diferentes formas, mas sim as relações materiais concretas que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza que vão constituindo a história humana e as ideias que aí se produzem. Desse modo, é absolutamente necessário buscar as conexões das ideias produzidas com a realidade objetiva. Esse é um princípio da dialética que, aplicado ao social, afirma a historicidade de todas as instituições, estruturas, leis, mentalidades e formas de vida social. Da mesma forma, as visões sociais de mundo se constituem em produtos sociais e podem ser analisadas em seu desenvolvimento histórico, nas transformações por que vão passando. (p. 6).

Nessa perspectiva, a realidade só pode ser compreendida por meio de uma relação dialética entre as múltiplas esferas que a compõem, e também pela objetivação das ações da política (pública) enquanto visão de mundo e ação prática com repercussão na vida dos sujeitos.

Assim é que as políticas educacionais estão no centro das disputadas do Estado, perfazendo uma frente de atuação do capital como esfera de sua reprodução, ao passo que disputa sua visão de mundo por meio das ações formativas próprias do fazer da educação. Paludo (2018) ressalta que “a educação está em processo de adaptação às novas necessidades de manutenção e revigoração do pressuposto do modo de produção capitalista” e destaca que esse foi “o papel que historicamente desempenhou” (p. 10).

Esse é o papel que a educação deve cumprir considerando que o Estado no capitalismo é facilitador da reprodução do capital, sendo, pois, um Estado de classe (PALUDO, 2014). Com isso, a análise da agenda da política educacional no país se conecta com o desenvolvimento do capitalismo local e mundialmente.

A relação do capital em direcionar a ação das políticas educacionais a partir do Estado revela a busca por forjar uma visão de mundo voltada para a competitividade e flexibilidade (quesitos de inserção no mundo do trabalho) por meio de reformas curriculares, além de refletir as disputas por orçamento e financiamento educacional e por acesso aos sistemas de ensino públicos.

2.1 PERCURSO METODOLÓGICO

Essa investigação se constitui enquanto pesquisa qualitativa, pois pretende lançar considerações sobre o tema da pesquisa. De uma perspectiva interpretativa, busca desdobrar os fatos e significados presentes nos textos a serem trabalhados na análise documental.

Tomando Minayo e Sanches (1993, p. 247), na abordagem qualitativa busca-se, do universo de “valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões”, extrair as respostas postas para o problema e questões de pesquisa, ao passo que “adequa-se a aprofundar a complexidade de fenômenos, fatos e processos particulares”, indo além da aparência dos acontecimentos referentes ao objeto de estudo.

Ainda apoiando-se em Minayo e Sanches, que partem de uma perspectiva metodológica dialética, pode-se compreender que:

Do ponto de vista qualitativo, a abordagem dialética atua em nível dos significados e das estruturas, entendendo estas últimas como ações humanas objetivadas e, logo, portadoras de significado. Ao mesmo tempo, tenta conceber todas as etapas da investigação e da análise como partes do processo social analisado e como sua consciência crítica possível. (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244-245).

Assim é que as atuais propostas da BNCC e o do NEM e seus desdobramentos na rede estadual da Bahia trazem mudanças significativas que precisam ser acompanhadas e sistematizadas. Portanto, o presente estudo se baseia em revisão bibliográfica e pesquisa documental, com análise do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – documento que lança os pressupostos pedagógicos e as diretrizes organizacionais da implantação do NEM no Estado da Bahia – ao lado de outros documentos doravante denominados de *corpus* documental.

Do trabalho de revisão bibliográfica pode-se inferir as principais categorias teóricas e analíticas que sustentam a leitura do objeto de estudo. Por meio desse levantamento, torna-se

possível também elencar os temas e itens a serem observados na leitura dos textos dos documentos a serem estudados.

Por voltar-se para a análise de documentos produtores da Reforma do Ensino Médio e sua versão na Rede Estadual da Bahia, compreende-se a ideia de pesquisa documental como “procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 5).

A tomada do DCRB como fonte de pesquisa decorre da possibilidade de levantar informações que elucidem questões e problemas apresentados pela investigação. A partir da análise documental é possível avançar para inferências, tomando como subsídio as informações sistematizadas em razão dos objetivos traçados.

A riqueza de informações que deles [os documentos] podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural. (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 2).

Para Ludke e André (1986), os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (p. 39). Por isso o entendimento da Reforma do Novo Ensino Médio precisa ser percebido em sua ligação com os determinantes sociais e históricos que acompanham sua proposição, a exemplo do *impeachment* da presidenta Dilma e todas as medidas socioeconômicas posteriores, bem como o governo subsequente ao de Michel Temer, do político de extrema-direita Jair Bolsonaro.

Dessa forma, considerando o “propósito da análise documental de fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 40), tenta-se, no presente trabalho, elucidar os interesses subjacentes aos documentos e textos em análise. A exposição desses elementos da política nacional se desdobra, de modo particular, na implementação da Reforma no âmbito estadual, entrelaçando sentidos, articulações e mesmo diferenças no modo de implementar a política no território local.

Em sinergia com a ideia de que os documentos enquanto fonte de pesquisa revelam o(s) contexto(s) e o(s) significado(s) presente(s) na formulação das políticas educacionais, Shiroma et al (2005) destacam que os textos são apenas ponto de partida para compreender a política. Para as autoras, o “interesse ao trabalhar com documentos não está no texto em si

como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política” (p. 439).

Na adoção da pesquisa documental, entende-se o texto dos documentos enquanto expressão da política, sendo que seus sentidos estão além do que especifica a leitura literal das normativas e orientações expedidas para viabilizar as mudanças propostas com o Novo Ensino Médio. Tendo Shiroma et al (2005) como referência, “tomamos os textos como produtos e produtores de orientações políticas. Os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem” (p. 427).

A chave interpretativa possibilita a releitura da codificação estabelecida nos textos referentes à implementação das políticas educacionais no contexto do Novo Ensino Médio, já que “os textos de políticas não são simplesmente recebidos e implementados, mas, ao contrário, dentro da arena da prática estão sujeitos à interpretação e recriação” (SHIROMA et al, p.433). Assim, torna-se factível a apreensão crítica pela lente do pesquisador dos lineamentos que compõem a trama de relações que nortearam a elaboração e direcionam a vigência da Reforma.

Com efeito, a definição pelo estudo do DCRB colocou como necessidade a organização e seleção do *corpus* documental – fontes de onde se extrairam os dados para análise. Esse *corpus* perpassou por elencar documentos, normativas, portarias, decretos, orientações, dentre outros, que compuseram o contexto de implementação do Novo Ensino Médio. Dessa forma, toma-se documentos de âmbito estadual e nacional como referência na construção do *corpus* documental.

O DCRB foi a principal fonte de análise e se caracteriza por ser um documento normativo e orientador, que organiza as adequações de implementação da Lei 13.415/16 (Novo Ensino Médio) com base nas diretrizes curriculares expressas na BNCC. É a síntese que reflete o alinhamento das ações a nível estadual de acordo com a política nacional, sem perder de vista os espaços de autonomia próprios dos entes federados envolvidos nessa política.

Assim, esta pesquisa documental lançou mão do procedimento metodológico da Análise de Conteúdo para a produção de dados, por entender que deve-se buscar na realidade social um confronto necessário com os documentos produzidos no âmbito das políticas públicas de educação.

O foco da análise de conteúdo centra-se na mensagem das comunicações (FRANCO, 2018). Na perspectiva adotada, faz-se necessário considerar a “relação que vincula a emissão das mensagens [...] às condições contextuais de seus produtores” (p. 21). “Condições

contextuais que envolvem a evolução da humanidade, as situações econômicas e socioculturais nas quais os emissores estão inseridos” (p. 21).

Por meio de uma ficha de leitura com temas e itens a serem observados ao longo do(s) documento(s), foi realizado o levantamento de questões a serem sistematizadas e discutidas. A ficha foi composta por unidades de análise/categorias que guiarão a busca nos documentos que foram as fontes de pesquisa. As unidades de análise/ou categorias são elaborações apriorísticas com base no referencial teórico adotado, principalmente no que tange à constituição do campo de estudo sobre o Ensino Médio no Brasil, sem exclusão da emergência de outros itens e temas que surgiram da leitura do DCRB e do conjunto do *corpus* documental.

Dessa feita, o estudo percorre tanto a leitura do texto do DRCB em si, como também alarga seu olhar para os contextos e conjunturas que forjam os documentos em análise. É o nominado por Franco (2018) como “Unidade de Registro” e “Unidade de Contexto”.

O processo se dá, portanto, olhando do emissor das mensagens constantes nos documentos ao conteúdo propriamente das mensagens; passando pela detecção, ou seja, como será a recepção do texto do documento (possíveis impactos); incluído o processo de produção da mensagem (FRANCO, 2018). No caso desta pesquisa, tratou-se de documentos de caráter normativo e pedagógico na área de política educacional, com recorte na política curricular.

O processo de produção de dados da pesquisa perfaz um exercício de extração direta dos documentos em análise, ou seja, partes dos textos que possuam correspondência com as unidades de análise/categorias estabelecidas. Mas também pode partir de considerações feitas pelo pesquisador onde se fizer necessário, tomando como base a reflexão sobre os documentos, seus sujeitos protagonistas, as conjunturas e contextos.

O objetivo resultou em elaboração de um banco de dados utilizado como referência para responder a questões levantadas na pesquisa, principalmente quanto ao seu objetivo geral e aos específicos. O referencial teórico aparece como mediador na comparação entre dados dentro do escopo da pesquisa – dados advindos da análise documental, incluindo o pano de fundo que gerou as condições dos documentos em estudo e seus sujeitos individuais e coletivos.

O estabelecimento dessas relações (teoria - dados do texto - dados do contexto) é fundamental para a compressão adequada do atual quadro da política curricular na agenda educacional no país. Ancorou-se na totalidade, historicidade e nas contradições do fenômeno estudado para se chegar a inferências que demonstraram o atrelamento do atual sentido da

política curricular da BNCC do NEM com as condições e exigências das transformações no modo de produção capitalista.

A elucidação radical do contexto e das intencionalidades de implementação da BNCC do Ensino Médio puderam contribuir não só refutando os princípios e orientações do capital implícitos e explícitos na respectiva política curricular, mas também estimular uma leitura crítica e a elaboração de alternativas que têm na escola pública uma ferramenta formativa de visões de mundo emancipadoras.

2.2 PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL DA BAHIA

Foi realizado um levantamento bibliográfico com objetivo de identificar produções sobre a implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual da Bahia. As bases de dados utilizadas foram: a) Periódicos CAPES; b) Scielo Brasil; c) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações; d) Catálogo de Teses e Dissertações CAPES.

Os seguintes descritores foram empregados: i) novo ensino médio AND bahia; ii) novo ensino médio AND rede estadual bahia; iii) novo ensino médio AND currículo bahia. Na pesquisa, somou-se um total de 7 achados, entre artigos, teses e dissertações, e foi adotado procedimento de leitura dos resumos e palavras chaves dos textos. Como critério de seleção direto foram considerados textos que relacionavam a Lei nº 13.415/2017 e sua implementação na rede estadual da Bahia.

Também foram elencados textos voltados à área disciplinar específica, mas que engloba a rede estadual da Bahia no contexto do NEM, e estudos que contemplaram discussões sobre itinerários formativos e projeto de vida no âmbito do NEM-BNCC-DCRB. De modo complementar, foi oportuno observar alguns estudos que tratam de políticas nacionais para o ensino médio na Bahia, visto sua importância para auxiliar nas reflexões suscitadas na parte da dissertação voltada para a temática do Ensino Médio. Estes estudos extrapolam o número dos 7 achados.

Desta pesquisa destaca-se o número pequeno de artigos localizados: somente um. Os demais se dividem entre dissertações e teses. Ressaltam-se materiais sobre os temas de projeto de vida na política curricular e BNCC e sobre itinerários formativos. Somam-se a isso os estudos que refletem sobre políticas gerais para o ensino médio desde um contexto mais recente, a partir de 2013, no tocante ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e ao programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI). Ambas as

políticas, entendidas como resposta às dificuldades existentes e divulgadas no que tange à etapa do ensino médio no Brasil.

2.3 DOCUMENTOS E INSTRUMENTO DE PRODUÇÃO DE DADOS

A ficha de leitura (quadro 1) foi o instrumento utilizado como lente de leitura dos documentos a serem analisados. A ficha constituiu-se em elemento mediador na produção dos dados. A partir da aplicação no *corpus* documental, pôde-se inferir extratos que traduziram a busca do pesquisador por dialogar com os objetivos e questões levantadas na pesquisa.

Os documentos foram analisados de acordo com os itens elencados em cada parte da ficha. Ao final do escrutínio de cada documento, gerou-se um banco de dados com as principais informações geradoras de sentido.

Quadro 1 - Modelo de ficha utilizado na aplicação da análise de conteúdo nos documentos selecionados para a pesquisa (*corpus* documental)

FICHA DE LEITURA	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO	Título do documento; organizadores; data; número de páginas.
ASPECTOS TEÓRICO METODOLÓGICOS	Referenciais teóricos; autores citados com maior frequência; principais categorias/conceitos.
REFERÊNCIAS SOBRE ENSINO MÉDIO	<p>Orientações legais e normativas para elaboração e implantação do NEM;</p> <p>Referências explícitas ao cenário econômico;</p> <p>Referências explícitas a questões de preparação para o mundo do trabalho;</p> <p>Referências explícitas sobre o projeto de vida no ensino médio;</p> <p>Discussão conceitual no tocante a educação, escola e sobre a etapa do ensino médio;</p> <p>Recomendações e prescrições sobre flexibilidade curricular;</p> <p>Orientações, recomendações e prescrições voltadas para a adaptação da nova arquitetura curricular e a modelagem dos itinerários formativos;</p> <p>Questões operacionais a exemplo de carga horária em formato EAD ou similar, notório saber para docência, dentre outras;</p>

	<p>Indicações de formas para participação na elaboração e acompanhamento da implementação da nova política curricular;</p> <p>Qual concepção de juventude está presente no documento;</p> <p>Concepção(ões) de currículo que fundamenta o documento;</p> <p>Referências às modalidades.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria, a partir de modelo proposto por: MUNIZ, Tatiana Ludmila Santos Brandão. **De reforma em reforma:** as recomendações dos organismos internacionais para a organização do ensino médio. 2020. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, 2020.

A seguir, é apresentado um panorama dos documentos considerados na delimitação do *corpus* documental da pesquisa (quadro 2). Posto que as diretrizes e preceitos de tais documentos se articulam na consecução da política do Novo Ensino Médio e seu desdobramento no âmbito da rede estadual, estes integram um todo com relação subsidiária entre documentos de âmbito estadual e nacional.

O documento principal é o DCRB, fonte primeira de estudo, pois nele constam os itens e prescrições que mais se aproximam de materializar a aplicação dessa nova política curricular na rede estadual da Bahia. A ficha de leitura será aplicada nos documentos de caráter nacional e local (estadual) nomeados abaixo, sem exclusão de leituras de outros marcos normativos que atravessam o contexto e a implementação da reforma curricular na rede estadual da Bahia.

Cabe salientar o corte temporal que perfaz o *corpus* documental da pesquisa. Considerou-se a produção de documentos exarados em âmbito nacional e estadual desde a edição da MP n° 746/2016, se estendendo com a catalogação de documentos até o primeiro semestre de 2023.

Quadro 2 - Documentos de abrangência nacional e estadual, selecionados para integrar o *corpus* documental da pesquisa

NACIONAIS		
DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	FONTE
LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, N° 9.394, 10 DE DEZEMBRO DE 1996	Etapa que trata do Ensino Médio	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS (EM) N°	Exposição de motivos, argumentos e dados que	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-

00084/2016/MEC BRASÍLIA, 15 DE SETEMBRO DE 2016. Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho	justificam e introduzem o tema da reforma do ensino médio (NEM)	2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf
LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 Lei do Novo Ensino Médio Presidência da República	Lei Novo Ensino Médio – altera a LDB	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm
DOCUMENTO BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EDUCAÇÃO É A BASE ETAPA ENSINO MÉDIO	Traz os fundamentos pedagógicos e didáticos para a organização das áreas de conhecimento do Ensino Médio	http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/
PORTARIA Nº 649 DE 10 DE JULHO DE 2018 Ministro da Educação Rossieli Soares da Silva	Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação (ProNem)	http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/dol-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216
RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica Ivan Cláudio Pereira Siqueira	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file
RESOLUÇÃO Nº 4, CNE, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2018 Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno Luiz Roberto Liza Curi	Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)	http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file
PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018 Ministro da Educação Ricardo Vélez Rodríguez	Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.	https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199
PORTARIA Nº 521, DE 13 DE JULHO DE 2021 Ministro da Educação Milton Ribeiro	Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio	http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769
PORTARIA Nº 399, DE 8 DE MARÇO DE 2023	Institui a consulta pública para a avaliação e	https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-

Ministro da Educação Camilo Santana	reestruturação da política nacional de Ensino Médio.	de-2023-468762771
PORTARIA N° 627, 04 DE ABRIL DE 2023 Ministro da Educação Camilo Santana	Suspende Cronograma Nacional do NEM referente aos prazos instituídos na Portaria n° 521, de 13 de julho de 2021	https://www.in.gov.br/en/web/du/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235
ESTADUAIS		
DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	FONTE
PARECER CEE N° 327/2019 Aprovado no Conselho Pleno em 17 de dezembro	Diretrizes para implantação da Base Nacional Comum Curricular, nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do sistema de Ensino.	http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ParecerCEEn3272019.pdf
RESOLUÇÃO CEE N.º 137, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2019 Conselho Estadual de Educação Anatércia Ramos Lopes Contreiras Presidente do CEE-BA	Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia.	http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf
RESOLUÇÃO CEE/BA N.º 68, 18 DE OUTUBRO DE 2021 Paulo Gabriel Soledade Nacif Presidente do CEE/BA	Altera o Cronograma de Implementação da BNCC	http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLC EE682021.pdf
PARECER CEE-BA N.º. 111/2022 Aprovado no Conselho Pleno em 25/03/2022	Apresenta considerações sobre o Volume 2 (versão final) do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB)	Pesquisadora da temática
RESOLUÇÃO N° 192, DE 26 DE JULHO DE 2022 Paulo Gabriel Soledade Nacif Presidente do CEE/BA Resolução homologada pelo Secretário da Educação em exercício	Estabelece normas para implementação do Novo Ensino Médio no âmbito do Sistema Estadual de Ensino da Bahia, a partir do disposto no Parecer CEE-BA n°. 111/2022	http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_BA_N_192_2022.pdf
PORTARIA N° 1978, 24 DE OUTUBRO DE 2022. ERRATA PUBLICADA EM 7 DE DEZEMBRO DE 2022 Danilo de Melo Souza	Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o	https://drive.google.com/file/d/1DaKGWByL7Xx80NMXtZtVKTRJeH45sp1S/view

Secretário da Educação do Estado da Bahia em exercício	Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).	
DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DA BAHIA PARA O ENSINO MÉDIO (VOLUME 2) Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.	Versão atualizada e final do DCRB (Volume 2)	http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_novo.pdf

Fonte: Elaboração própria.

3 POLÍTICA EDUCACIONAL: NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

O presente capítulo visa apresentar o debate sobre a consolidação do Neoliberalismo como guia das políticas educacionais no contexto atual, tendo na década de 1990 seu marco e ascensão nas políticas sociais e educacionais no Brasil. Busca-se apresentar suas inter-relações com as disputas pelo Estado e a luta de classes, considerando suas ramificações históricas na realidade brasileira e com o desenvolvimento do Capitalismo em âmbito mundial.

Nessa apresentação, traça-se uma retrospectiva histórica como retomada das ações do Estado a partir da consolidação do Capitalismo como hegemônico no contexto brasileiro. Por isso, consideram-se estudos que tomam como recorte a década de 1930 em diante. Essa historicização evidencia os diferentes momentos e as tensões que envolveram as definições das políticas educacionais na história do país.

Em dado momento, se faz necessário ampliar e dar maior destaque para os desdobramentos do Capitalismo mundial frente às constantes conexões cada vez maiores entre os países no plano global. Além disso, organismos internacionais assumem maior protagonismo na formulação de políticas como parte das novas feições de controle do capital nas ações de Estado.

Assim, parte-se de entender a educação dentro do âmbito das políticas sociais, que são justamente a ação do Estado frente à “necessidade de proteger a força de trabalho da superexploração do capitalista privado” (SAVIANI, 2008a, p. 224). Para o autor, a política social decorre da ação mais geral de reprodução do capital, que conta com participação direta do próprio Estado, assumidamente de caráter anti-social.

Se torna eficaz para destravar ou garantir maior estabilidade frente às crises que o capital enfrenta ceder e permitir ampliação de direitos a trabalhadoras e trabalhadores.

Constata-se, assim, que a “política social” é uma expressão típica da sociedade capitalista, que a produz como um antídoto para compensar o caráter anti-social da economia própria dessa sociedade. Entretanto, a determinação econômica projetada sobre a “política social” o seu caráter anti-social, limitando-a e circunscrevendo o seu papel às ações tóxicas que concorram para a preservação da ordem existente. (SAVIANI, 2008a, p. 228)

Essa premissa é fundamental para entender o fenômeno educacional a partir de um olhar histórico e da totalidade no processo de formulação das políticas para a área ao longo das décadas de desenvolvimento do capitalismo no Brasil.

Forças e frações de classe que dirigem e sustentam o projeto pelo qual o país se alinha em cada período histórico se aliam ou entram em conflito por interesses e ações diferentes demandadas ao Estado. Para a análise das políticas públicas sociais, cabe elencar esses enfrentamentos para compreender a função que o Estado cumpriu e cumpre no atendimento a demandas de direitos sociais.

Com isso, do ponto de vista de uma análise histórica da educação no Brasil a partir da década de 1930, destaca-se a disputa das classes sociais a partir de projetos de sociedade e visões de mundo, com a consolidação de um movimento modernizador que se desdobra com hegemonia da classe burguesa, articulando seus interesses diretos no e a partir do Estado.

No caso do Brasil, a emergência da burguesia enquanto classe dominante ensejou movimentos na sociedade civil, sendo visíveis as resistências que atravessam o percurso da história da educação desde 1930 até a atualidade, em formas diversas e até inorgânicas das lutas da classe trabalhadora.

Os segmentos políticos e econômicos que se estabeleceram com a ascensão de Getúlio Vargas em 1930 alteraram a correlação de forças. A alavancagem da industrialização forjou novas necessidades sociais, para as quais a educação, principalmente a institucionalizada, se reordena e se incorpora ao projeto modernizador. Entendemos o movimento educacional da época conforme Shiroma et al (2002):

Tratava-se de adaptar a educação a diretrizes que, notadamente a partir daí, se definiam tanto no campo político quanto no educacional. O objetivo era o de criar um ensino mais adequado à modernização que se almejava para o país e que se constituísse em complemento da obra revolucionária, orientando e organizando a nova nacionalidade a ser construída. (p. 18).

Duas vertentes se movimentaram nesse momento histórico: uma de cunho mais liberal, ligado à Pedagogia Nova, baseado nas ideias do escolanovismo, no Brasil simbolizado pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova; outro movimento se expressou pela participação da Igreja Católica, que representava o viés mais conservador social e politicamente.

Baseado em Shiroma et al (2002), uma distinção evidente entre as duas perspectivas dizia respeito ao princípio liberal de separação entre Estado e Igreja, o que para a educação materializou-se na laicidade dos estabelecimentos de ensino público oficiais – diretriz presente já na Constituição de 1891. A força política dos católicos se consumou na presença,

mesmo que facultativa, do ensino religioso no ensino primário, normal e secundário em 1931. De outro modo, a linha educacional referenciada nos princípios da Escola Nova buscou “atribuir à educação um importante papel na constituição da nacionalidade tendo em vista as novas relações sociais que se objetivavam no país” (SHIROMA et al, 2002, p. 21).

Entretanto, ambas as perspectivas ao fim acomodam seus interesses, posto que partiram de objetivos comuns ao momento histórico de modelagem do projeto de modernização pelo qual passava o país, com avanço da industrialização e dinamização da vida nos centros urbanos e desenvolvimento de relações tipicamente capitalistas. Shiroma et al (2002, p. 22) dizem, ao falar da atuação dos movimentos de influência do catolicismo e da Pedagogia Nova: “não existia discordância de fundo entre eles: ambos se adequavam, cada um a seu modo, às relações sociais vigentes e nem um nem outro a colocavam em questão”.

Esse projeto, demarcado a partir de 1930, lança mão de estratégias, dentre elas a do Ensino Técnico Profissional, suscitada como mote para conter as massas trabalhadoras e “solucionar o problema das agitações urbanas” (SHIROMA et al, 2022, p.17). Sem deixar de oferecer para um segmento da sociedade o acesso à educação de fato, o ensino profissional pautou-se por acomodar as demandas de ingresso ao processo educacional no sentido de formar as trabalhadoras e trabalhadores apenas para o trabalho *stricto sensu*.

Com o golpe de Estado perpetrado por Getúlio Vargas em 1937, completam-se as condições para efetivar o projeto educacional envolto no processo de modernização e de nacionalidade enunciados. Como parâmetro legal, a constituição editada com o Estado Novo⁵ trouxe para a educação a intenção de “equacionar a questão social e combater a subversão ideológica” (SHIROMA et al , 2002, p. 25). Conforme a autora:

Demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola. Por um lado, lugar de ordenação moral e cívica, da obediência, do adestramento, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização administrada. Por outro, finalidade submissa aos desígnios do Estado, organismo político, econômico e, sobretudo, ético, expressão e forma “harmoniosa” da nação brasileira. (SHIROMA et al, 2002, p. 26).

Ao fim, as mudanças empreendidas a partir de 1930, passando pelo período do Estado Novo, sustentaram uma mesma diretriz geral, de reproduzir nas políticas a desigualdade de acesso e de formação. Para Shiroma et al (2002, p. 27-28): “persistia o velho dualismo: as camadas mais favorecidas da população procuravam o ensino secundário e superior, e aos

⁵ Como ficou denominado o período correspondente ao governo ditatorial de Getúlio Vargas entre 1937-1945.

trabalhadores restavam escolas primárias e profissionais para uma rápida preparação para o mercado de trabalho”.

Com o fim do Estado Novo inaugura-se um novo momento político e social na vida brasileira. Têm início longos embates sobre os rumos da educação no país, que culminam com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/1961), em 1961. Shiroma et al (2002, p. 29) caracterizam esse momento: “de fato, foram fortes as pressões conservadoras e privatistas no vagaroso – 13 anos! – processo de discussão das propostas educacionais em tramitação no Congresso Nacional. Contra ela insurgiu-se o “Movimento em Defesa da Escola Pública”.

O centro do debate educacional foi marcado pela oposição entre privatistas e publicistas, estes últimos defensores da escola pública, muitos deles signatários dos princípios liberais que fundamentaram as discussões sobre uma nova pedagogia advinda do Movimento dos Pioneiros da Educação, no período varguista (SHIROMA et al, 2002).

Os embates giraram em torno da função social da escola e de seu caráter público e gratuito. A vitória dos defensores do viés privatista se consolida e “em 1961, finalmente, o legislativo brasileiro confirmando sua vocação conservadora votou uma lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional submissa aos interesses da iniciativa privada – prévia ajuda financeira à rede privada de forma indiscriminada – e aos da igreja” (SHIROMA, 2002, p. 30).

Saviani (2008a), ao refletir sobre o contexto pré-golpe de 1964, traz como leitura o caráter anti-social da política econômica vigente e como isso afetou as determinações da política social, dentre elas a educação. A defesa da escola pública colocava-se como expressão da dimensão nacionalista, alicerçada na ideia de maior autonomia do Brasil no cenário macroeconômico mundial.

Com base em Saviani (2008a), é possível suscitar alguns elementos que marcaram essa dimensão, que no campo mais estritamente econômico buscou a nacionalização de recursos e de parte da própria indústria. Isso definia “o caráter social da política social”, na qual “os problemas de ordem cultural, educacional, salarial, de saúde, habitação e previdência social, os direitos dos trabalhadores da cidade e do campo colocavam-se como exigências da autonomia nacional” (p. 225).

Com o recorte do governo de João Goulart e momentos que o antecedem, evidencia-se intensos impulsos na luta de classes e o papel do polo das trabalhadoras e trabalhadores em fazer emergir suas ideias no campo educacional. Em contexto de efervescentes eventos

internacionais, a exemplo da Revolução Cubana, em 1959, estes influenciaram movimentos internos ao Brasil com o fortalecimento de propostas surgidas na sociedade civil organizada.

Shiroma et al (2002) destacam que os chamados “movimentos de educação popular”, articulados no início dos anos 1960, tiveram atuação surpreendente e atraíram intelectuais e militantes preocupados com questões educativas” (p. 30-31). Como objetivo, buscava-se elevar o nível cultural e de alfabetização da população trabalhadora, ainda marginalizada no acesso e direito à educação escolar. Com isso, além de instrumentalizar para o momento do voto, as ações propostas e desenvolvidas, muitas delas no plano das políticas de governo/Estado, estariam contribuindo para a consciência política desses sujeitos (SHIROMA et al, 2002).

A partir da instituição da ditadura militar em 1964, convém evidenciar o protagonismo dos organismos internacionais na agenda das políticas educacionais. Shiroma et al (2002) citam a “*Carta de Punta del Leste (1961)*”, portanto compromisso firmado antes do golpe que instituiu o regime militar, como traz também “os acordos MEC e AID (*Agency for International Development*), os tristemente célebres Acordos MEC-USAID” (p. 33). As autoras apontam que as reformas educacionais empreendidas pelo regime militar, além de assimilar elementos do período anterior, estão balizadas nas recomendações exaradas das agencias internacionais e do governo norte-americano.

Como destaque dentro desse período, Shiroma et al (2002) também chamam a atenção para a participação de organizações nacionais de caráter civil e empresarial na formulação das políticas educacionais, no que cita, por exemplo, organizações do tipo Instituto Euvaldo Lodi (criado pela Confederação Nacional da Indústria). Em seu sentido mais geral, o novo regramento normativo reformou as bases e os objetivos de acordo com os interesses dominantes.

A reforma do ensino dos anos de 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de capital humano, vínculo estreito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país. (SHIROMA et al, 2002, p. 33-34)

As leis 5.540/1968 e 5.692/1971⁶, que reformaram o Ensino Superior e o ensino de primeiro e segundo graus, hoje conhecidos como nível Fundamental e nível Médio da Educação Básica, perfizeram a feição da política educacional desse período. No tocante ao Nível Médio, foi incorporada à função formativa da escola a dimensão profissionalizante, com diminuição de disciplinas da formação básica e mudanças no currículo da ordem de conhecimentos da área de cursos técnicos.

Cunha (1977, p. 17) expõe a principal mudança da nova legislação que afetou diretamente o ensino médio: “A Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus traz no seu texto um projeto de política educacional que não encontra paralelo na história do Brasil: a profissionalização de todo o ensino de 2º grau”.

Empreitada divulgada como superação de gargalos históricos da educação secundária da época, a reforma empreendida com a Lei 5.692/1971 pretendeu garantir uma formação prática que viabilizasse o ingresso direto no mercado de trabalho para os que não almejavam ou não poderiam esperar o ingresso no ensino superior para ter uma profissionalização associada à oportunidade de emprego e de ocupar-se produtivamente. Cunha (1977) conclui que:

O ensino médio, ao contrário do que aconteceu até agora, quando era destinado quase que exclusivamente à preparação de candidatos aos cursos superiores, prepara-se para generalizar a formação de técnicos e auxiliares técnicos. Estes profissionais seriam formados para, secundariamente, pretenderem o ingresso em cursos superiores, que deixariam de ser a meta prioritária da maioria dos concluintes. (p. 17)

A teoria do capital humano foi influenciadora das visões e da política educacional que vigoraram na ditadura militar, período de 1964-1985 (SHIROMA et al, 2002). Para a autora, essa teoria subsidiou a visão das políticas educacionais do regime militar ao buscar associar o desenvolvimento econômico articulado dentro dos objetivos educacionais. Foi o que se viu na tentativa exemplificada da reforma do ensino médio.

Para Gentili (1995), a teoria do capital humano estabeleceu uma relação entre educação e desenvolvimento econômico, partindo de habilitar os sujeitos por meio do processo de socialização do conhecimento, capacitando-os para o trabalho que, conseqüentemente, geraria crescimento econômico para a sociedade como um todo e também para o indivíduo que acumula esses conhecimentos via escolarização.

⁶ Intituladas, respectivamente, como Reforma Universitária e Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

A educação era vista como investimento capaz de permitir encontrar um emprego com carteira assinada, e contribuiria para crescer o assalariamento na composição da massa trabalhadora brasileira, além de expressar a expectativa de mobilidade social baseada na ideia de integração ao mercado de trabalho e acesso ao emprego seguro.

Contudo, a escola média e o ensino superior eram ainda pouco acessíveis, portanto, uma parcela privilegiada conseguia avançar nos estudos e tê-lo como meio de inserção socioproductiva. Embora o acesso ao sistema educacional fosse excludente, essa foi à visão impregnada nas políticas educacionais e difundida na sociedade dentro do quadro do regime militar no caso brasileiro.

Não obstante, o resultado foi de reforço do dualismo na política educacional e em particular no âmbito do ensino básico. Os objetivos configurados para as ações do Estado reforçaram a desigualdade educacional já existente, na qual duas escolas e duas perspectivas de educação se colocavam. De um lado, a formação e qualificação mínima para atender a demanda do trabalho pouco exigente na esteira do processo produtivo, e de outro lado à formação de mão-de-obra qualificada para ocupar postos chaves e de maior qualificação profissional e salarial na administração pública e na indústria (SHIROMA et al, 2002).

Com a crise econômica desencadeada em plano mundial em 1970, ocorreram mudanças profundas em toda a vida social visando uma readequação do Capitalismo para manter a sua estrutura de classe pautada na exploração do trabalho. Redimensiona-se as funções do Estado, e a política educacional buscou se reordenar em consonância com as mudanças enunciadas.

Com isso, faz-se necessário englobar uma mirada no plano global, retomando posteriormente a conexão com a análise das políticas educacionais no Brasil. A dominação capitalista é predominante até o marco da Segunda Guerra Mundial. As consequências da guerra forçaram muitos governos a adotarem medidas em favor das trabalhadoras e trabalhadores, e nesse contexto, a participação de organizações do mundo do trabalho se fortaleceu, favorecendo lutas por melhorias das condições de vida.

Também emergem na cena política alguns organismos internacionais que buscam influenciar os governos na elaboração de suas políticas, como já demarcado anteriormente. A partir dessas instâncias buscava-se a manutenção dos interesses principais das grandes potências mundiais na consecução dos seus objetivos econômicos e ideológicos.

Com a convenção de Bretton Woods no pós-segunda guerra mundial, criaram-se os agentes determinantes no controle do trabalho – os organismos internacionais; aparelhos de função hegemônica supranacionais cujas funções são formular e operar as reformas estruturais voltadas para

administrar a coesão social e criar condições favoráveis à expansão do capital: governabilidade-segurança (consenso coerção) são as palavras de ordem. Em diferentes frentes, uns organismos mais voltados para as políticas macroeconômicas, outros elaborando e difundindo os elementos ideológicos, todos atuam na perspectiva do nexos consenso-coerção e operam mais incisivamente nos países capitalistas dependentes, territórios em que os conflitos podem ser mais disruptivos. (LEHER, R.; MOTTA, V. C. da; GRAWRYSZEWSKI, B., 2019, p. 184)

Os caminhos do pós-guerra rumavam para um padrão de desenvolvimento que corresponde ao Estado de Bem-Estar Social para os países europeus e da América do Norte, no qual a ampliação de políticas sociais com significativa participação do Estado aparece com destaque. Todavia, as mudanças sinalizadas não representaram um rompimento com a ordem capitalista. Ao contrário, as transformações, embora expressem também conquistas das trabalhadoras e trabalhadores, possibilitou a criação de um consenso e permitiram estabilidade na continuidade da reprodução do capital. Conquanto, cabe ressaltar que esse padrão de desenvolvimento não alcançou todos os países, sendo este o caso do Brasil (PALUDO, 2018; PERONI, 2012).

Com a crise que segue a partir de 1970 em escala global, o modelo de desenvolvimento pautado na ótica intervencionista que marcou o Estado de Bem-Estar Social se fragiliza e altera-se o padrão de acumulação do capital, que por meio da reestruturação produtiva atualizou suas formas de exploração, como aponta Antunes (2015).

Acirra-se a disputa pelas funções do Estado, desestruturando-o cada vez mais enquanto ente garantidor de direitos. O capital avança sobre os fundos e sobre o patrimônio público, prejudicando a capacidade do Estado de responder as demandas da sociedade. O Neoliberalismo expressa a forma mais acabada que opera essas diretrizes, nas quais o objetivo central é a modificação do papel do Estado. Paludo e Vitória (2014) caracterizam os movimentos do Neoliberalismo:

Os eixos que estruturam esse movimento em meio à crise, na possibilidade da organização de um novo padrão de acumulação capitalista, tiveram como foco a flexibilização do trabalho e a reorganização do papel do Estado, que incidiu nos direitos sociais e na organização do trabalho. Nesse último, especialmente nos espaços democráticos de organização dos trabalhadores como os sindicatos, permitiu-se não só a abertura de novas formas de relações de trabalho, mas também a espoliação na forma de trabalho sem proteção ou mediação sob os interesses do capital. (p 121)

Portanto, as alterações advindas da década de 1970 em diante apontam para a retomada e recrudescimento dos pressupostos do Capitalismo, ampliando as formas e a força de

espoliação do trabalho. A reestruturação no campo produtivo visou à recolocação das condições de reprodução do capital, papel no qual a educação contribui para alcançar êxito, e resultou em liberação da força de trabalho de empregos formais, fazendo crescer indicadores de desemprego e de ocupações precárias.

A emergência do Neoliberalismo enquanto síntese do(s) paradigma(s) social, econômico e cultural buscou responder à crise capitalista, quando, em resumo, se tratou de um processo de recolocação dos pressupostos do próprio Capitalismo na sua disputa por continuar existindo, mesmo com tamanha desigualdade e barbárie como legado de sua trajetória histórica. Gentile (1995) aborda a questão da seguinte forma:

O discurso educativo do neoliberalismo configura-se a partir de uma reformulação dos enfoques economicistas do "capital humano". Esta reconceituação supõe manter alguns princípios que sustentavam aquelas perspectivas, mas articulando-os a novos diagnósticos sobre as atuais condições de regulação dos mercados (especialmente do mercado de trabalho) e a novas promessas. (p. 193)

Essa reconceituação visou reorganizar a relação entre investimento em educação individual e coletivo (via Estado), o desempenho no e do mercado de trabalho e o crescimento econômico (GENTILI, 1995). Para o autor, nesse contexto a educação “se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente, no mercado de trabalho” (p. 193).

Esse delineamento compõe a matriz da Teoria do Capital Humano articulado ao processo de desenvolvimento do período fordista e do viés expansionista das políticas sociais, principalmente onde vigorou o Estado de Bem-Estar Social. Acontece que, com o processo de crise a partir de 1970, as mudanças apontavam para uma dinâmica distinta.

Continua a expectativa na educação enquanto resposta para a inserção no mercado de trabalho. Em contrapartida, o financiamento público para viabilizar a escola pública como direito social a todos que, sempre foi limitado, não acompanhou essa perspectiva, e em paralelo haviam dinâmicas que flexibilizavam a organização do trabalho, gerando assim novas demandas formativas para um novo mercado de trabalho, individualizando as saídas na busca por escolarização e formação.

Sendo assim, descartar a centralidade do Estado nas políticas sociais e manter imune o caráter econômico que justifica o investimento educativo implicou transferir para a esfera do mercado as decisões de investimento e os conflitos vinculados a estas últimas. Tal questão constituirá uma das grandes operações políticas do neoliberalismo (e nisto radicar-se-á parte de sua

originalidade): a educação somente se justifica em termos econômicos, mas a decisão do investimento em educação é uma opção individual que se dirime no mercado. (GENTILI, 2002, p. 196).

Para Gentili (1995), é possível demarcar essa virada na perspectiva educacional:

A possibilidade de um mercado de trabalho em expansão colocava os teóricos do capital humano diante do problema prático de planejamento dos recursos humanos disponíveis e necessários para satisfazer tais necessidades. A certeza de um mercado que se restringe tem colocado os intelectuais privatistas (alguns dos quais antes eram certamente defensores férreos dos mecanismos de planejamento centralizado) frente à necessidade de flexibilizar a oferta. Isto é, se os mercados de trabalho flexibilizam-se, devem também flexibilizar-se os mercados educacionais que produzem insumos para estas esferas altamente competitivas. (p. 197)

Os desdobramentos da crise econômica se fizeram sentir globalmente e impactaram também o Brasil. Coincide com esse momento o fim do regime militar e a transição democrática. Para a análise das políticas sociais de Estado do período, Silva (2014) entende que estas “tanto podem mediar mudanças que favoreçam a conjuntos sociais mais amplos e historicamente alijados de benefícios sociais (como educação), quanto se limitarem a atualizar velhos padrões, sem impactos significativos na realidade daqueles” (p. 38).

Baseado nessa premissa, torna-se possível compreender o movimento decorrente da transição democrática e seu legado para as políticas educacionais na composição de forças da Nova República. Silva (2014) chama atenção não só para captar os ditames administrativos que marcaram esse período, mas também observar “a mútua implicação entre os direcionamentos para a área e os interesses dos setores organizados com capital simbólico e material para capitanear a direção política da cena política brasileira no contexto em tela” (p. 38-39).

Com essa análise, corrobora-se a ideia de os principais agentes atuantes na sustentação dos interesses do capital no período do regime militar permanecem ativos na sequência de governos que sucedem o regime, o que vale para a Nova República, representada pelo governo de José Sarney (1985-1990) e os diversos governos estaduais e municipais que retomaram poder de fato e funções descentralizadas como medida da redemocratização.

Concordamos nesse sentido com Silva (2014), que diz:

Neste marco faz-se mister não minimizar o fato de que a transição política fomentada na Nova República engendrou um movimento de abertura política que, ao assegurar a manutenção do controle do Estado pelas mesmas forças

que produziram o regime militar, simultaneamente mediou o “plano de produção” dessas forças e a sua recomposição. (p. 39)

Esse movimento engendrou uma recomposição consentida do poder, agora alinhada com novos ditames de orientação para o desenvolvimento das políticas sociais e econômicas, já absorvendo os rebatimentos da crise do capitalismo mundial da década 1970, já aludida.

A acepção que emerge no direcionamento da visão social e política do país se orientou pelo ideário Neoliberal. Na educação, as ações tiveram enfoque em formar para o mercado de trabalho, tendo esse sido um *slogan* recorrente desde então. No caso brasileiro, essa acepção de educação, orientada pelo Neoliberalismo, impregnou as políticas educacionais a partir dos anos 1990, com as reformas de estado iniciadas no governo de Fernando Collor (1990-1992) e continuadas por Fernando Henrique Cardoso (1995-2002).

Como síntese, o trabalho disponível no mercado mudou sua composição: menos emprego formal e seguro com base no assalariamento, e expansão intensa de formas de trabalho precárias, informais, flexíveis e do auto emprego. “Vivem-se formas transitórias de produção, cujos desdobramentos são também agudos, no que diz respeito aos direitos do trabalho. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital de instrumentos necessários para adequar-se a sua nova fase” (ANTUNES, 2015, p. 34).

Na educação, a formação, apesar do discurso, volta-se para afazeres simples que exigem o domínio de competências básicas para sua execução, baseado em uma aprendizagem flexível (KUENZER, 2017). Esse é o parâmetro formativo imbuído em muitas reformas educacionais, incluindo o Novo Ensino Médio.

Para a política educacional, do ponto de vista histórico, são os interesses do capital em última instância que determinam o direcionamento na área. Assim como asseveram Leher, Motta e Grawryszewski (2019): “historicamente, é o padrão de acumulação do capital que determina a educação” (p. 178).

Tomando como direcionamento o exposto acima, considera-se que o atual contexto da política educacional brasileira se assemelha ao quadro de outras áreas da política social no país, marcado por retrocessos desde a concepção de programas e projetos, com forte participação do setor empresarial na formulação e aplicação de políticas, como é o caso da educação, em paralelo à atuação do conservadorismo social, chegando até o recrudescimento de cortes nos investimentos e gastos que garantem direitos sociais.

3.1 CONTRARREFORMAS DE ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A presente seção tem por objetivo ampliar a abordagem sobre o momento de consolidação do Neoliberalismo no Brasil, com destaque para os dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a criação de uma legislação educacional conectada à Reforma de Estado empreendida em seu primeiro governo.

Depois serão analisados os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), liderados por Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (entre 2003 e 2016), nos quais, embora tenha havido a presença dos interesses mercadológicos no direcionamento da política educacional, também foi possível contemplar pautas de cunho social, devido ao caráter menos restritivo da política social nesse momento histórico.

Por fim, chega-se ao ponto nevrálgico de implementação do Novo Ensino Médio, objeto de estudo desta pesquisa, que responde à agenda educacional pautada pelo Estado no contexto de ascensão de Michel Temer e de Jair Bolsonaro ao governo federal. Ambos representaram uma ofensiva ultraliberal e ultraconservadora, esta última característica mais marcante no governo Bolsonaro.

Destaca-se a ideia de contrarreforma como sentido atribuído a medidas tomadas notadamente nos governos FHC, Temer e Bolsonaro. Seja no cerne da consolidação do Neoliberalismo no Brasil, ou mesmo no seu recrudescimento no enfrentamento à crise mais recente do capital em nível global a partir de 2008, com os governos pós *impeachment* da presidenta Dilma.

As contrarreformas aqui aludidas se expressaram tanto na dimensão do orçamento, com diminuição e cortes do financiamento educacional, ou diretamente na organização dos conteúdos escolares, que são os saberes que conformam uma determinada visão de mundo a partir dos currículos instituídos.

Isso posto, cabe considerar que a influência do Neoliberalismo tem marcado a agenda das políticas sociais no Brasil, entre elas a política educacional. As mudanças no campo do trabalho, a diminuição do papel do Estado no financiamento e na garantia de direitos sociais, a entrega do patrimônio e de serviços do Estado à iniciativa privada, o fortalecimento de uma perspectiva mercantilista de educação e da precarização do trabalho docente, ataques ao sentido da escola e da educação pública, são algumas das características dessa influência.

Não sem resistências e com irregularidades, mas de fato esses aspectos compõem uma predominância na orientação das políticas educacionais, a tomar como marco as mudanças implementadas na década de 1990 até o contexto atual no caso brasileiro. Esses elementos

atravessaram a Reforma de Estado no Brasil⁷, sendo linha de continuidade a um movimento que impactou toda a América Latina na tentativa reiterada de superar a crise do capitalismo na década de 1970.

A América Latina, durante a década de 1980, sofreu profundas reformas do Estado, produto de um receituário neoliberal que propõe a descentralização, privatização e a desconcentração das funções do Estado, transferindo suas responsabilidades para instâncias ou jurisdições estaduais e municipais e para a própria sociedade. Este modelo neoliberal defende um Estado pequeno, ágil e eficiente, que preste serviço de saúde, educação, defesa, segurança e justiça, racionalizando os recursos públicos. Enfim, um Estado *desregulado*, organizado por um número reduzido de organismos descentralizados que enfatizam a eficiência. (RODRIGUEZ, 2009, p. 219).

No Brasil, podemos citar a privatização de estatais, os mecanismos de contingenciamento do orçamento da educação, a exemplo da Desvinculação de Receitas da União (DRU), mudanças na legislação trabalhista e o estímulo a terceirizações. Mais diretamente ligadas à educação temos modificações curriculares, como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e suas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o Decreto n° 2.208/1997, que retoma a educação profissional separada da educação básica.

As ações no campo das políticas educacionais no governo FHC introduziram uma lógica de mercantilização na educação, que a alça a condição de bem, de insumo capaz de impulsionar as mudanças na sociedade e, portanto, precisa ser realizada com eficiência de resultados e visando formar sujeitos capazes de consumir e aptos para o mercado de trabalho precário.

Para Rodriguez (2009), a relação da Reforma de Estado com as políticas educacionais contaram com participação ativa dos organismos internacionais que impulsionavam em toda a América Latina governos e projetos neoliberais. Com base em documentos e orientações de organizações como Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entidade vinculada a Organização das Nações Unidas (ONU), foram realizadas mudanças na estrutura do Estado que beneficiariam o mercado em detrimento dos direitos sociais.

Com base em uma agenda minimalista de políticas assistenciais, erigiu-se uma nova ordem global avessa à universalização de direitos. Os sujeitos precisariam competir no

⁷ Conjunto de ações orientadas pelo documento Reforma Administrativa do Aparelho do Estado (1995).

mercado e na sociedade para viabilizar sua inserção sócio-profissional, contando cada vez com menor estímulo e suporte do Estado. Em paralelo, se fortaleceu uma lógica a partir da qual com esforço individual se poderia comprar bens e serviços, dentre esses, a educação.

Assim, a direção da política educacional e as alterações no Ensino Médio durante o período da Reforma de Estado, conduzidas pelo governo FHC, revelaram o esforço do Capitalismo em sua nova roupagem, o Neoliberalismo, na tentativa de alinhar a formação de jovens e das trabalhadoras e trabalhadores aos interesses de mercado.

Durante os governos de FHC, se consolidou na legislação educacional e também na política de currículo o viés neoliberal como fruto do alinhamento da educação com o projeto de poder (Neoliberal) instituído. Como parte da lógica de reformas do aparato público estatal o Ensino Médio também foi impactado.

O governo FHC aprovou em 1998 uma reforma do ensino médio, trazendo para o currículo a ideia de diversificação, flexibilização laboral e desenvolvimento de competências – termos que marcavam os processos de reestruturação produtiva do período, provenientes do ambiente corporativo. Era necessário formar um trabalhador polivalente, com competências gerais que possibilitassem uma abertura permanente aos novos contextos produtivos. (CORTI, 2019, p. 49)

Na escola pública, as mudanças, em sentido geral, incidiram na dinâmica do fundo público e na criação de diretrizes curriculares. De um lado, com restrição de financiamento direto para a educação pública, de outro, com orientações curriculares baseadas na individualização dos resultados e na formação para a adaptação a um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e informal, a partir da noção de competências e habilidades.

A década de 1990 no Brasil marca essa virada ao Neoliberalismo na qual se começa a redesenhar as funções do Estado. Sob o argumento de enfrentamento às crises constantes referendam-se o discurso da austeridade no financiamento das políticas sociais, não sendo mais cabível ao Estado a responsabilidade em atender ao conjunto da população em sua diversidade com políticas universais.

[...] as lutas e conquistas dos anos 1980, de direitos universais, deram lugar à naturalização do possível, isto é, se um Estado “em crise” não deve executar políticas sociais, repassa para a sociedade civil, que vai focalizar nos mais pobres para evitar o caos social. (PERONI, 2012, p. 51).

Peroni (2012), ao considerar as saídas trazidas pelo capital para o enfrentamento de suas crises, destaca ainda sobre o papel do Estado nessas conjunturas:

Nesse contexto de crises, o papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, consideradas improdutivas pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado) e para a Terceira Via, principalmente pelo terceiro setor (sem fins lucrativos). (p. 37-38)

No Brasil, segue a toada liberalizante no constructo das redefinições do papel do Estado. Ganham mais evidência as relações público-privado que se consolidam com forte tendência dominante na formulação e implementação de políticas sociais e de educação até os dias de hoje.

As “reformas” operadas no Brasil dos anos 1990 resultaram no atendimento de questões centrais encaminhadas pelos centros de poder do capital, destacadamente, a abertura para o setor privado – com ou sem fins lucrativos – e, para tal, a resignificação da educação como direito social em conformidade com a concepção definida pela Reforma Administrativa do Aparelho do Estado em 1995 (BRASIL, 1995), um serviço público, porém não-estatal, e a definição, e posterior regulamentação, das organizações sociais de direito privado e de caráter público. (LEHER, R.; MOTTA, V. C. da; GRAWRYSZEWSKI. B., 2019, p. 185-186)

Já a partir dos governos de Lula (2002-2010) observa-se a continuidade da formulação de políticas na área educacional. Desse movimento decorre um círculo de expansão de ações do Estado que marcam os governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores no âmbito federal, que não se contrapõem com os marcos estabelecidos para as garantias da reprodução do capitalismo.

Saviani (2008a) elenca um conjunto de medidas que são tomadas ainda no governo Lula, ligadas a regulamentar temas já presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Lei n. 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que instituiu o PROUNI, e o Decreto n. 5.493, de 18 de julho de 2007, que a regulamentou; Emenda Constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006, que instituiu o FUNDEB, e a Medida Provisória n. 399, de 28 de dezembro de 2006, que a regulamentou; Decreto n. 5.554, de 23 de julho de 2004, que modificou a regulamentação referente à educação profissional. (p. 3-4).

Soma-se a isso a Lei do Piso do Magistério (Lei 11.738/2008), cotas no ensino superior, investimento em creches com o programa Brasil Carinhoso, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o

Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Não sem contradições, as políticas implementadas, ao passo que atenderam a um espectro de interesses sociais e populares mais amplos, também responderam aos interesses mercadológicos no campo da educação.

Saviani (2008b) destaca duas ações desse processo, quais sejam: o IDEB e o PDE. Para o autor o IDEB surge como um recurso importante para agir sobre os problemas da qualidade de aprendizagem no contexto das escolas, “e isso veio ao encontro dos clamores da sociedade diante do fraco desempenho das escolas à luz dos indicadores nacionais e internacionais do rendimento dos alunos” (p. 12-13).

Saviani destaca que a criação do IDEB pelo Ministério da Educação em 2005 “foi uma tentativa de responder aos clamores daquela parcela da sociedade que tem mais visibilidade pela sua presença na mídia e pelas suas ligações com a área empresarial” (p. 13).

No tocante ao PDE o enredo é parecido, posto que fortaleceu a visão empresarial no direcionamento das políticas públicas de educação.

[...] o PDE assume plenamente, inclusive na denominação, a agenda do “Compromisso Todos pela Educação”, movimento lançado em 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo. Apresentando-se como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando à participação de todos os setores sociais, esse movimento constituiu-se, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais. (p. 13)

O cumprimento da agenda empresarial permaneceu fortalecido durante o período dos governos do PT, quando foi possível organizar algumas das principais políticas educacionais do período a partir da ótica empresarial, em busca de uma “pedagogia de resultados”, onde “o governo equipa-se com os instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pelo mercado” (SAVIANI, 2008b, p. 15).

Mainardes (2018) sintetiza o período governado pelo PT como momento de expansão das políticas públicas na área de educação e destaca a ampliação e investimento nas políticas educacionais. Mas o autor situa também as contradições que atravessaram esse momento:

O contexto político, econômico, social e cultural dessa ampliação não deixou de ser caracterizado por fragilidades e contradições, tais como: abertura de espaços para a participação do setor privado na definição de políticas educacionais; utilização de recursos públicos para o setor privado; criação de políticas gerencialistas e baseadas em modelos de eficiência e eficácia; definição de políticas substantivas com limitada participação etc. Nesse quadro, os pesquisadores de política educacional foram desafiados a desenvolver pesquisas sobre uma grande variedade de políticas, com focos bastante diferenciados, sendo algumas com certo caráter potencialmente emancipatório e outras com um viés gerencialista. (p. 5)

Contrastando com o período citado de expansão de políticas sociais na área de educação, o contexto a partir do governo Michel Temer foi marcado por retração do investimento e da atenção do governo ao campo educacional. O projeto de reforma do Ensino Médio compõe roteiro da ação do Estado na educação, sendo peça chave no alinhamento do discurso do governo Michel Temer, e posteriormente Bolsonaro, com o projeto econômico e de sociedade expressado por esses governos.

Para o governo Temer, Paludo (2018) traça o itinerário das reformas e sua conexão com os interesses estritos de acumulação do capital.

É assim que todas as reformas propostas pelo atual governo (Trabalhista, PEC dos gastos, da Previdência, Tributária, Política, com a da Educação), além de constituírem uma totalidade, têm como meta mudar o rumo do desenvolvimento brasileiro e, conseqüentemente, garantir o processo de acumulação do capital, mesmo que isso signifique um grande retrocesso, em termos de direitos e de padrões mínimos de sociabilidade humanos. (p. 16).

Com isso, a educação se alinha ao processo de reprodução capitalista ao tentar viabilizar, com a mudança na política de currículo do NEM e da BNCC, um processo de socialização marcado pela inserção acrítica e subordinada em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

É com esse entendimento, a partir da perspectiva analisada, que devem ser entendidas, como já se disse, as reformas educativas propostas na atualidade brasileira, assim como o papel do nosso fazer como pesquisadores. É no interior desse processo mais amplo, acima analisado, que as reformas educacionais ganham sentido concreto, desvinculado de idealismos. É necessária a obtenção de consensos e, para isso, precisa-se formar mentalidades aderentes e adaptadas a essa nova perspectiva de desenvolvimento, que corresponde às exigências do novo padrão de acumulação do capital. Parte dessa “nova” consciência social é garantida pela mídia, notadamente a televisiva; e parte, bastante importante, cabe ao sistema educacional, notadamente ao público, que é onde estão os trabalhadores e seus filhos. (PALUDO, 2018, p. 16).

Representantes do projeto neoliberal, os governos Temer e Bolsonaro, implantaram a austeridade na política de financiamento da educação, com duro ataque aos direitos das trabalhadoras e trabalhadores da área, à garantia de merenda escolar, às condições de estudo e trabalho nas escolas.

A Emenda Constitucional 95 (EC 95), ou Teto de Gastos, que limita o investimento em áreas sociais por um período de 20 anos, é responsável direta pelo esgarçamento quase que por completo das condições orçamentárias que viabilizam direitos básicos ao conjunto da

população. Sem financiamento adequado, muitas políticas sociais são ofertadas precariamente ou mesmo extintas.

Um conjunto de outras medidas caracterizam o cenário nacional desde 2016 até os dias atuais, tomando como recorte o *impeachment* perpetrado sob liderança de Michel Temer, que passou então a ser presidente do Brasil. Com isso, se intensifica a agenda de retirada de direitos e desmonte do Estado nacional com desestruturação de políticas sociais e privatização de ativos públicos.

Efetivado o impeachment, o foco central passou a ser a Emenda Constitucional 95/2006, a contrarreforma trabalhista (Lei 13.467/2017), a flexibilização da legislação ambiental e profundas mudanças na previdência social. O efeito combinado dessas ações tem como propósito promover drástica queda do custo geral da força de trabalho e da produção de bens e serviços. Essa nova realidade laboral e social requer, ao mesmo tempo e de modo complementar, ações de controle social repressivo e ações de socialização e de conformação social. (LEHER, R.; MOTTA, V. C. da; GRAWRYSZEWSKI, B., 2019, p. 181)

Durante o governo Bolsonaro, as políticas sociais seguiram o mesmo sentido do período Temer. A tônica de austeridade no trato com as áreas sociais no orçamento permaneceram. Muitos cortes de gastos e investimentos foram noticiados ao longo do governo. Em paralelo, medidas como a Reforma da Previdência inscrevem o roteiro de retirada de direitos e precarização da vida da população trabalhadora.

A educação foi relegada a uma função reduzida ao instrumental, esvaziando seu papel de criticidade e de formação de sujeitos ativos na transformação social. Um retorno ao enfoque da codificação como cerne do sentido e da prática escolar foi à tônica da pauta do governo Bolsonaro, um retroceder à descontextualização dos processos de aprendizagem. Soma-se a isso a visão obscurantista que esteve à frente das áreas de Educação, Pesquisa e Ciência, que além da escassez de recursos passaram a conviver com negacionismo e desprezo do governo e seus representantes.

O conjunto de medidas sustentadas pelos governos Temer/Bolsonaro se justificam com o contexto de exceção aberto pelo *impeachment* da presidente Dilma. A narrativa das reformas se efetiva em medidas do Estado, enquanto política pública social, direcionadas a esfera restritiva de direitos sociais.

A reforma curricular feita na etapa do Ensino Médio faz parte da arquitetura das medidas de realinhamento do Estado aos interesses estritos do capital. Como assevera

Frigotto e Motta (2017), nega o acesso aos conhecimentos científicos e oferece uma profissionalização precária aos filhos da classe trabalhadora.

Ainda segundo Frigotto e Motta (2017), trata-se de uma contrarreforma que “liquida com o Ensino Médio como etapa final da educação básica” (p. 368). Está associada ao desmanche dos direitos sociais que tem na política de austeridade implementada com o Teto de Gastos (EC 95), com o congelamento dos recursos para a educação, seu ponto de convergência.

Trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. (FRIGOTTO; MOTTA, p. 369).

Essa Reforma representa o abandono da juventude e da escola pública às instabilidades do trabalho precário como horizonte de inserção socioprofissional. Reforça-se a desigualdade e a dualidade no âmbito da educação pública. O Novo Ensino Médio responde às demandas de formação de força de trabalho flexível para um mercado de trabalho precarizado e sem direitos. A formação da juventude foi capturada pela direção política e ideológica do capital, que age via mudanças curriculares e se apropria do fundo público através da ação das organizações hegemônicas do meio empresarial.

3.2 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E O PAPEL DOS APARELHOS PRIVADOS DE HEGEMONIA NA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO

Nesta seção busca-se evidenciar as relações entre a atuação dos setores privados empresariais e as políticas educacionais, notadamente a influência das organizações desse setor no desfecho da BNCC e na política de reforma curricular do NEM. Com base em um arcabouço de ideias sustentadas em objetivos voltados à realização de negócios e à difusão de sua visão de mundo, é que os agentes privados se movimentam (e se movimentaram no caso da BNCC-NEM) no âmbito da sociedade civil e do Estado.

Dessa feita, a incidência das organizações de cunho empresarial na educação responde pela articulação dos interesses de classe e do capital na busca por consolidar seu espaço na

sociedade em sentido mais amplo, bem como nas estruturas das políticas sociais que, por sua vez, atendem à maioria da população, como o caso da educação pública.

A atuação dessas organizações se desdobra pela coesão de entidades e instituições que representam grandes grupos econômicos. Como forma de amenizar demandas legítimas do conjunto da classe trabalhadora na área educacional, essa movimentação contribui diretamente na formulação de políticas de caráter formativo, na busca por difundir ideias associadas ao processo de mudanças por que passa o mundo do trabalho, no sentido de maior inserção precarizada da mão-de-obra em atividades com menor exigência de conhecimentos científicos.

Conforme Fontes (2020), a categoria Aparelhos de Hegemonia contribui para elucidar a forma-atuação dessas organizações no seio da sociedade e nas disputas econômicas e culturais e pela direção das políticas públicas de Estado. De acordo com a autora:

A categoria de “aparelho de hegemonia” tem alcance suficiente para abrigar as diferentes modalidades organizativas, as tendências diversas que se abrigam no âmbito da sociedade civil, os conflitos que expressam e seu papel nas lutas de classes e na configuração do Estado capitalista”. (FONTES, 2020, p. 23)

A autora considera que os Aparelhos Privados de Hegemonia (APHs) são expressões das contradições e das lutas de classe. Estes Aparelhos cumprem papel de representar material e intelectualmente as classes e frações de classes da sociedade, e sua atuação coaduna com fazer prevalecer seus interesses no conjunto da sociedade civil e no Estado.

Para o caso do Brasil, Fontes (2020, p. 24-25) destaca que “no período formalmente democrático mais recente, no pós 1988, houve paralelamente um aumento exponencial de APHs empresariais voltados para atuar diretamente em processos de sociabilidade popular, em temas de cultura, educação e ambiente”.

Na educação é notória a influência dos APHs⁸ nas mudanças curriculares. Cabe sublinhar o momento mais recente de mudanças na BNCC e na política para o Ensino Médio, com a Reforma empreendida pela Lei 13.415/2017 (Lei do Novo Ensino Médio). Além disso, trata-se de avançar sobre o acesso a recursos públicos, com o incremento de formas de privatização de processos inerentes ao campo educacional, seja na formação de professores, na produção de material didático, na comercialização de tecnologias educacionais, dentre outros exemplos.

⁸ Cabe sublinhar que tanto Fontes (2020) quanto Farias (2020), se apoiam no conceito de Aparelhos Privados de Hegemonia, de Antônio Gramsci.

Conforme resume Farias (2020, p. 6), “o processo de hegemonização das pautas educacionais empresariais tem mão dupla: a expansão do mercado educacional público e privado e a hegemonização da ideologia empresarial”. A atuação dos APHEs reflete a ação mais acabada dos preceitos do Neoliberalismo sobre a educação pública, com seu alcance no mercado de negócios educacionais e ocupação de espaços diretos na esfera do Estado.

Para Farias (2020):

Estes APHEs, abrigam os intelectuais orgânicos especializados que materializam o projeto estratégico nacional representativo da fração da classe empresarial sob os princípios neoliberais de orientação internacional. Eles são disseminadores da ideia de que a educação pública é negócio rentável para se investir, apesar dos riscos do mercado; que o poder público é o principal cliente que serviços proporciona escala e repetição dos produtos e que as políticas educacionais se efetivam sob o modelo de gestão empresarial. (p. 9).

O estado aparece como agente garantidor dos negócios educacionais, fonte certa de lucratividade para os empreendimentos dos grupos econômicos. Atuando por meio de institutos e fundações expressam o projeto do mercado para a educação e organizam os interesses em prol do capital no âmbito das políticas, viabilizando acesso a recursos e a reprodução da sua visão de mundo a partir das políticas curriculares.

O protagonismo dessas organizações se mostra evidente no caso brasileiro. A coesão empresarial denominada Todos Pela Educação é um dos elos políticos entre os múltiplos agentes que se movem por reformas educacionais que visibilizem seus pressupostos. Para Farias (2020):

O Movimento Todos pela Educação, criado em 2006, como sujeito coletivo representa o alinhamento das frações empresariais na formação de consenso em torno das pautas que devem ser direcionadas e organizadas pelos prepostos empresariais que integram postos (no legislativo, no executivo e no judiciário) assim como nas organizações empresariais e nos organismos internacionais. (p. 18-19).

Na BNCC e com a reforma proposta pelo NEM, é flagrante a participação desses APHEs na consecução das políticas, controlando o processo do início ao fim, desde a chegada e durante sua implementação nas mais de 5.000 redes municipais e 27 redes estaduais espalhadas pelo país. Farias (2020) destaca a atuação de uma dessas organizações:

A Fundação Lemann teve papel central na direção do MPB e a aprovação da BNCC só ampliou as linhas e os programas que os APHEs já desenvolviam,

sobretudo com a criação específica de Institutos e das empresas [...] A elas coube a tarefa de implementar ações junto às escolas e às administrações públicas. Tal tarefa foi realizada com o apoio dos APHEs e a adesão das organizações representativas dos gestores municipais, estaduais da educação e da administração pública, além dos conselhos municipais e estaduais de educação. Os dirigentes, ao lado de suas entidades representativas (CONSED, UNDIME, CONSAD) assumiram vários papéis e dentre eles o de disseminar os produtos e os serviços proporcionando a adesão do poder público aos programas e aos projetos oferecidos pelos APHEs, em todo o território nacional. (p. 19).

A atuação dos APHEs empresariais na educação expressa à participação do interesse privado em detrimento do interesse público. É a captura da ação do Estado em prol da mercantilização e dos negócios educacionais. De fato, trata-se de privatizar tanto os recursos, quanto a esfera de decisão e elaboração de políticas educacionais para o capital.

Adrião (2017) define assim o que chamamos de privatização:

Os processos de privatização da educação - aqui entendidos como a transferência ou a delegação das responsabilidades sobre a elaboração, a gestão de políticas educativas ou sobre a oferta educacional para o setor privado lucrativo e/ou não lucrativo - têm se aprofundado desde o final do século XX. (p. 129).

Certamente, não é novidade a presença dos interesses privados no campo educacional. Esse protagonismo antecede mesmo esse momento de maior pujança das organizações empresariais que viabilizaram o NEM e a BNCC, e tem nestas propostas, talvez, sua maior experiência exitosa.

Em síntese, a reforma na gestão pública, anunciada pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, de 1995, não sofreu interrupção. Mantendo como uma de suas diretrizes a incorporação do setor privado (lucrativo e não lucrativo) como agente e "parceiro" na elaboração das políticas públicas. (ADRIÃO, 2017, p. 131).

A educação constitui-se um amplo campo de possibilidades para negócios, fortalecido pela ascensão de Temer e durante todo o governo Bolsonaro. Esse momento perfaz um fluxo significativo de APHEs ocupando espaços diretos de gestão e influenciando governos nas mais diversas esferas.

A realização de negócios é o cerne desses APHEs empresariais. Vender tudo a todos, obter lucros e vantagens com as relações estabelecidas com o Ministério e com secretarias estaduais e municipais de educação. Uma das tônicas implementadas nesse comércio

educacional, sem dúvida, é o paradigma da tecnologia. Este aparece quase sempre como uma medida salvadora para os problemas educacionais, levando consigo grandes orçamentos públicos na aquisição de equipamentos, aplicativos, softwares, dentre outros produtos.

[...] além dos tradicionais livros e coletâneas didáticas, as chamadas "tecnologias educacionais", as quais se apresentam como estratégias mais eficazes para melhoria da qualidade da educação básica. Em um contexto de profunda e rápida inovação nas tecnologias de informação, o "apelo" à aquisição dessas tecnologias é veemente e se expressa tanto na compra de equipamentos (celulares, *tablets* etc.) quanto na de aplicativos desenvolvidos para esses mesmos equipamentos. (ADRIÃO, 2017, p. 132).

A atuação dos APHs quase sempre reforçam os estereótipos e discursos contra a educação pública e o fazer docente. Agem para minar e desqualificar os sistemas públicos de ensino, corroborando com agentes como a mídia, que difundem a ideia da escola pública como incompetente para enfrentar os desafios educacionais postos. Nesse sentido, concordamos com Adrião (2017), que diz:

Não é, pois, de surpreender que, ao mesmo tempo em que fundações e similares protagonizam o "socorro" para o que consideram um "despreparo de origem" dos sistemas públicos de ensino, as corporações passem, a partir dos anos 1990, a disputar esse "segmento do mercado educacional". (p. 131).

Faz parte, portanto, da ideia de uma escola pública inapta para garantir o direito a educação, que os empresários educacionais, a partir desses APHs, vejam nas crises e dificuldades dos sistemas públicos de ensino oportunidade de negócios rentáveis. Trata-se de agir como mais uma frente de atuação do capital para se reproduzir, ao passo que influencia na formação das crianças e das juventudes.

Não obstante, essa atuação só é possível com e a partir do Estado. Tanto que historicamente está demarcado a prevalência recente da hegemonia (neo)liberal na regulação do direito a educação, hibridizando as relações entre público e privado em prol deste último.

Dessa feita, concordamos com Peroni (2012) quando afirma que “as políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do papel do Estado, reorientando a relação entre o público e o privado” (PERONI, 2012, p. 40). Seja por meio do repasse direto de recursos para indivíduos e organizações realizarem as políticas públicas, ou mediante “parcerias com instituições do terceiro setor, em que a execução de políticas permanece

estatal, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar” (PERONI, 2012, p. 41).

Desde então, essa tônica tem marcado as políticas educacionais e, portanto, precisa estar no centro da leitura sobre o panorama atual das políticas no campo educacional, posto os interesses envolvidos no âmbito dos sujeitos e organizações da sociedade civil de caráter privado empresarial que exercem papel de operadoras ou formuladoras de políticas na área de educação.

A participação dos setores empresariais evidencia a perspectiva de classe na disputa dos rumos da educação, por incidir e direcionar a agenda das políticas educacionais. Como asseveram Paludo e Vitória (2014, p. 112), “pode-se dizer que o Estado, no capitalismo, constitui-se como um Estado de classe, com interesses e funções definidos como instrumento facilitador do capital”.

Krawczyk (2014) também destaca a presença do setor privado de modo constante no campo educacional em busca de acesso aos fundos públicos. Todavia essa

[...] atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) em implantar uma determinada ideologia nesse importante espaço de socialização das crianças e jovens (futuros trabalhadores), em inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado. (p. 37).

Em face disso, o setor empresarial busca sob sua direção alcançar maior eficiência nos resultados educacionais. Baseado no argumento de busca aos estudantes exemplares, modelo, a escola pública passa a reforçar a ideia de seletividade, haja vista que a maioria dos jovens não alcançará a eficiência e a produtividade requisitada pelas transformações no mundo do trabalho ora em curso (KRAWCZYK, 2014).

De um lado a pseudoeficiência educativa representa um abandono da referência pela igualdade em dois sentidos: primeiro ao estabelecer uma cisão entre o acesso à escola e o direito ao conhecimento socialmente construído; em segundo lugar, perde importância o lócus da escola pública enquanto espaço de integração e universalidade (KRAWCZYK, 2014).

Dessa forma, a tentativa de empresariamento incide sobre a política do currículo e tem sua expressão mais orgânica com a BNCC e o NEM. Surgem disciplinas como “projeto de vida”, “empreendedorismo”, dentre outras, campos de saber em que predominam a perspectiva das saídas individuais frente ao contexto de precarização das ocupações laborais do mercado de trabalho. O objetivo é formar sujeitos flexíveis e adaptados a esse mercado, leia-se, ao contexto de desemprego, precarização e ausência de direitos sociais.

3.3 O NOVO ENSINO MÉDIO PARA UMA FORMAÇÃO FLEXÍVEL

Para esta seção toma-se como objetivo explorar as relações pautadas nas exigências postas pelas mudanças no mundo do trabalho, orientadas pela hegemonia do mercado como centro das decisões a nível das políticas, e sua relação com a educação e as disputas envolvendo a formulação e implementação da BNCC do NEM. Mantem-se a linha de avaliar os impactos dessas relações no plano nacional, com destaque para os desdobramentos colocados desde a emergência do Neoliberalismo na década de 1990, suas similaridades e continuidades refletidas enquanto desdobramento na atual agenda das reformas curriculares em curso.

Assim, as mudanças amparadas no Neoliberalismo buscaram responder à expressiva pauperização da vida, desemprego, falta de proteção social e previdenciária, degradação ambiental, empobrecimento e fome, presença visível de moradores de rua nos grandes centros urbanos etc. Ao fim, acabaram por agudizar muitos dos problemas sociais já existentes, postos os efeitos deletérios do Capitalismo, e suas mudanças nada mais são do que a tentativa reiterada de recomposição do capital frente as suas constantes crises (PALUDO; VITÓRIA, 2014).

Para o Brasil, como movimento da relação entre neoliberalismo e educação, a pedagogia das competências orientou a política curricular da década de 1990 com as reformas educacionais, entre elas a que remodelou o currículo, a saber os PCNs. Respondendo a dimensão mais propriamente pedagógica entre as iniciativas tomadas para a área, essa pedagogia apontou a necessidade de formar sujeitos adaptados a um mercado competitivo, em constantes mudanças e orientado para o consumo.

Silva (2020) assevera que a opção pelas diretrizes de formação por competências posta em vigor nos documentos oficiais da política curricular da década de 1990 foi favorecida por sua proximidade da noção de competição e competitividade, termos vinculados ao universo empresarial e mercadológico.

Corti (2019) define assim o que seja uma pedagogia das competências e sua implementação durante o governo que efetivou essas diretrizes na política curricular, não a toa, o governo que consolida as mudanças na estrutura de Estado com viés de alinhamento deste com as diretrizes de readequação econômico e social prescritas pelo neoliberalismo.

Essa é a mesma noção ou pedagogia que fundamenta a formação prevista pela BNCC, como assinalam MALANCHEN E ZANK (2020, p. 145), ao dizer que na versão final da Base

“o texto é bastante preciso e objetivo em seus conceitos orientadores, familiarizado com a organização por competências”.

De outro lado, essa relação entre Neoliberalismo e educação buscava uma participação do empresariado a partir da chamada responsabilidade social, na qual as empresas colaboravam com atuações de mobilização social e comunitária e do patrocínio de ações como o fornecimento de material didático suplementar, dentre outras.

Contudo, a atuação dos empresários da educação compõe enredo mais complexo, posto que sua performance destacada desde muito buscou incidir na formulação das políticas de currículo, com vistas a moldar sujeitos dóceis ao viés de mercado, ao passo que drenam recursos públicos com parcerias e os negócios realizados com os diversos sistemas de ensino públicos.

Do ponto de vista da organização pedagógica expressa na política curricular, fica traçada a linha de continuidade da ótica da pedagogia das competências nas políticas da reforma curricular da década de 1990 e as implementadas atualmente com a BNCC e o NEM. Um currículo flexível e que forme trabalhadoras e trabalhadores adaptados as necessidade de mercado.

Conforme Kuenzer (2017):

O debate sobre a flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas, embora não seja novo, intensificou-se nos últimos cinco anos, particularmente no que se refere à concepção do ensino médio e às novas formas de mediação das práticas pedagógicas pelas novas tecnologias de informação e comunicação. (p. 332).

E nesse quadro histórico emerge, ou retoma-se, a discussão sobre ofertar à juventude um ensino médio flexível, apto a formar trabalhadores capazes de se moldar às imposições de mercado. A política curricular refaz os caminhos dos antigos PCNs em sua retórica (e prática), direcionando as políticas públicas de currículo e impactando sobre outras áreas, como formação de professores e orçamento.

Kuenzer (2017) define o que seria essa nova roupagem formativa a partir da ideia de flexibilização curricular:

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do ensino médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o

ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva. (p. 337)

A partir da autora, demarca-se a ligação do currículo flexível com as demandas da sociedade voltadas para melhorar a competitividade, logo, lograr êxito no campo do mercado e dos negócios. Traz também a ideia de inovação e da tecnologia permeando os princípios desse novo currículo.

Para Kuenzer (2017), uma aprendizagem flexível se associa ao projeto da acumulação flexível, com base na distribuição desigual do conhecimento. Ao fim, reserva-se aos filhos da classe trabalhadora o desenvolvimento de competências para o fazer simples, muito embora o discurso e o contexto que emergem da ideia da acumulação flexível proponham a organização do trabalho de modo mais horizontal e a demanda por conhecimentos mais complexos.

Ao contexto de acumulação flexível, Antunes (2002) demarca:

Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. (p. 28-29).

Ainda conforme Antunes (2002), esse regime de acumulação sustenta a ideia do trabalho mais autônomo, contando com a participação dos trabalhadores, “em verdade uma participação manipulatória” (p. 29) – assevera o autor – que se dá a partir de novas técnicas de gestão da força de trabalho.

Embora com um discurso que apregoe a necessidade de domínio de conhecimentos complexos, a acumulação flexível retrata mais uma nova forma de exploração dos trabalhadores, ou a atualização de formas pré-existentes. “Trata-se de um processo de organização do trabalho cuja finalidade essencial, real, é a da intensificação da exploração da força de trabalho” (ANTUNES, 2002, p. 30).

A emergência de um novo padrão de acumulação dentro da órbita do capitalismo se justifica a partir da necessidade de enfrentar as constantes crises forjadas por esse sistema. Portanto, a busca por soluções acentua o quadro de reposição do capital em suas bases produtivas, das quais se demanda sujeitos alinhados com essa lógica, qual seja, a do mercado de trabalho precarizado.

É nesse sentido que o neoliberalismo se mostra como resposta do capital a crise capitalista desencadeada a partir de 1970 no plano global, com reverberação mais concreta no caso do Brasil a partir das políticas implementadas no contexto da década de 1990.

Antunes (2002) resume:

A crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, que aflorou em fins dos anos 60 e início dos 70 – em verdade, expressão de uma crise estrutural do capital que se estende até os dias atuais – fez com que, entre tantas consequências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando a recuperação do seu ciclo produtivo e, ao mesmo tempo, à reposição de seu projeto de dominação societal. (p. 23).

Para esse novo momento, precisava-se de um trabalhador “qualificado, participativo, multifuncional, polivalente” (ANTUNES, 2002, p. 23). Esses marcadores, desde então, influenciam a conformação das políticas educacionais e os currículos escolares. Assim, que para Kuenzer (2017):

O discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos. (p. 338).

Como já assinalado essa formação visa adequar a nova morfologia do trabalho as necessidade de recomposição do capitalismo a base de uma atualização preconizada pelo incremento das tecnologias da informação e comunicação. A interligação de ocupações laborais por meio de equipamentos informacionais compõem o cenário da atual. Antunes (2018) considera que.

Ao contrário da eliminação completa do trabalho pelo maquinário informacional-digital, estamos presenciando o advento e a expansão monumental do *novo proletariado da era digital*, cujos trabalhos, mais ou menos intermitentes, mais ou menos constantes ganham impulso com as TICs, que conectam, pelos celulares, as mais distintas modalidades de trabalho. Portanto, ao invés do fim do trabalho na era digital, estamos vivenciando o crescimento exponencial do novo proletariado de serviços. (p. 30)

O autor ainda considera que essa atualização busca transferir para as trabalhadoras e trabalhadores a reponsabilidade pelos custos para manter a alta taxa de produtividade das empresas, ao passo que se pautam em relações contratuais de trabalho flexíveis. De modo complementar, o estímulo ao empreendedorismo falseia a realidade transmitindo a ideia de que estes sujeitos possam ser seus próprios patrões, estando livres de formas de exploração particulares da relação empregador-empregado.

A forma de gestão do trabalho preponderando nesse contexto é o da terceirização, modalidade na qual se camuflam relações de exploração capitalista. Antunes (2018, p. 32) caracteriza essa forma de gestão da seguinte maneira.

Nesse contexto, a terceirização vem se tornando a modalidade de gestão que assume centralidade na estratégia empresarial, uma vez que as relações sociais estabelecidas entre capital e trabalho são disfarçadas entre relações interempresas, baseadas em contrato por tempo determinado, flexíveis, de acordo com os ritmos produtivos das empresas contratantes, com consequências profundas que desestruturam ainda mais a classe trabalhadora, seu tempo de trabalho e de vida, seus direitos, suas condições de saúde, seu universo subjetivo, etc.

As novas demandas colocadas para a formação da classe trabalhadora, embora apregoe a necessidade de domínio de conteúdos relacionados ao desenvolvimento científico e tecnológico, submete as trabalhadoras e trabalhadores a divisão social do trabalho, na qual fica relegado à imensa maioria acesso a ocupações de baixo valor social e econômico, submetidas a condições flexíveis de contrato ou a inserção sócio produtiva por meio do auto emprego.

Dessa feita, a reestruturação da política curricular do Ensino Médio no Brasil atende às transformações no mundo do trabalho orientadas pelo capital. Essa concepção, ao partir de situações concretas para resolver demandas do cotidiano, fragiliza e nega o estudo dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizado pela sociedade (MALANCHEN; ZANK, 2020). Concordando com Kuenzer (2002, p. 341), “a organização curricular aprovada, ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento”.

4 ENSINO MÉDIO NO BRASIL: PROJETOS EM DISPUTA E A HEGEMONIA DOS APH

Neste capítulo discute-se tanto as razões da implementação da reforma curricular do ensino médio e seus fundamentos pedagógicos, assim como as principais características dessa nova política e suas contradições. Parte-se de estudos de Cunha (1977), Corti (2019), Krawczyk (2014), Mônica Ribeiro da Silva (2020 a/b) e Silva, Krawczyk e Calçada (2023). Todos os estudos trazem discussões pertinentes à contextualização das principais questões que tangenciam a estruturação dessa etapa de ensino historicamente, ao passo que discutem o processo de implementação do NEM atualmente.

O surgimento do NEM emerge em um quadro de excepcionalidade política, com o golpe institucional materializado através do impeachment da então presidenta Dilma Rousseff em 2016. É bem verdade que já existiam debates em prol de mudanças para o ensino médio sendo gestados anteriormente, mas as condições de fato para impor uma ação que, na prática, contribuiu para desestruturar toda uma etapa de ensino no Brasil poderia encontrar mais dificuldade em sua implementação em condições de normalidade ou estabilidade institucional.

No contexto recente, as inquietações em relação ao ensino médio podem ser localizadas nas Jornadas de Junho de 2013, não como se tivessem iniciado nesse marco histórico, mas muito mais como a culminância de processos que se acumularam ao longo das últimas décadas, notadamente desde o processo de redemocratização e as promessas não cumpridas de melhorias na pauta educacional.

As Jornadas de Junho, embora tenham sido um evento controverso em seu sentido geral e em suas consequências, podem ser localizadas em certo prisma como expressivas da insatisfação popular em relação à ausência ou insuficiência da ação do Estado na garantia de direitos básicos fundamentais, como educação, saúde, transporte (sendo esta última a demanda que fez eclodir toda a movimentação do período).

Nesse sentido, ficamos com o que sinaliza Mattos (2020, p. 149):

Aquelas manifestações apresentaram grandes demandas que permaneceram em pauta ao longo do processo – pela redução do preço e melhoria da qualidade do transporte coletivo, contra a violência policial, contra as corporações empresariais e de mídia, em defesa de saúde e educação.

Contraditoriamente, esse momento também contou com a participação de movimentos conservadores, que emergiriam com maior força posteriormente, sendo um “primeiro ensaio

da ocupação de espaços políticos por parte de um setor organizado da direita, que se apresentou publicamente com pautas de combate à corrupção” (Mattos, 2020, p. 148).

No tocante ao ensino médio, o PL nº 6840, apresentado em 27 de novembro de 2013, é a principal expressão de mudanças que coadunam com o período das mobilizações de junho de 2013, sendo este PL resultado da Comissão Especial Destinada a Promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio, instituída em março de 2012 (Movimento Nacional pelo Ensino Médio, 2014).

O PL pretendia alterar a LDB “com vistas a instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento”, conforme análise do Movimento Nacional pelo Ensino Médio, criado em 2014 para fazer frente à proposta em curso no Congresso Nacional. Ao fim, o projeto não foi aprovado, mas ali se lançaram muitas das premissas depois incorporadas pelo NEM, a exemplo da organização curricular por áreas de conhecimento, da inserção do empreendedorismo no currículo escolar, do estímulo à profissionalização precária.⁹

A mobilização social e popular que se expressou nas ruas em 2013 é o desdobramento mais coerente dos impactos econômicos, sociais e políticos da crise econômica mundial do capitalismo a partir de 2008, e dos limites do processo de desenvolvimento socioeconômico implementado pelos governos petistas no caso brasileiro.

A corrosão da estratégia de consumo como corte de inclusão social implementada pelos governos do PT através da ampliação do crédito e das políticas de transferência de renda esbarrou na necessidade de atender ao capital e à manutenção de sua rentabilidade em um

⁹ O documento “O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL 6840” traz uma síntese das proposições que constam do Projeto de Lei de nº 6840/2013: “O ensino médio diurno em jornada completa (tempo integral) de 7 horas estabelecendo como meta a universalização do acesso ao ensino de tempo integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas; proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos; Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno e podendo até 1.000 horas serem integralizadas a critério do sistema de ensino; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática sendo que no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases; obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal; Incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional); e que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento” (Movimento Nacional pelo Ensino Médio, 2014).

quadro mais geral de crise econômica mundial, que impactou as principais economias do planeta.

O sistema de conciliação de classes que dava sustentação política ao processo de desenvolvimento socioeconômico vigente no Brasil sofre abalos, e sem dúvida as mobilizações das Jornadas de Junho também contribuíram para isso. A partir de então, com um setor da direita organizado e organizando a ocupação das ruas com manifestações, e diante dos resultados econômicos limitados pelo contexto de crise econômica, setores políticos migraram de posição e passaram a apoiar uma saída extra institucional, com mudança de governo como resposta ao contexto.

A destituição de Dilma e a assunção de Temer ao governo reflete a necessidade do capital de reforçar sua hegemonia na estrutura da sociedade civil, mas também no Estado. Mais que isso, o governo que se sucedeu visava garantir e intensificar a manutenção dos interesses econômicos das classes dominantes e do capital, por meio de um processo de vilipêndio ainda maior dos recursos públicos e naturais, somado à ampliação da exploração da força de trabalho.

Conforme considerações de Mattos (2020, p. 159), a avaliação da burguesia representada em suas frações de classe foi a de que:

Com o avanço da crise econômica, a avaliação das diversas frações da burguesia parece ter sido, crescentemente, a de que o governo do PT não só já não era capaz de garantir a paz social, como também não teria capacidade de levar adiante a agenda de cortes nos gastos públicos e retirada de direitos no ritmo e na profundidade que o grande capital passava a exigir.

Impunha-se a necessidade de radicalizar a base de exploração e dominação de classe, de avançar no cumprimento de uma agenda agressiva de ataque aos direitos sociais, mesmo ao custo da inquietação social que provocaria. Portanto, necessitava-se de uma direção política capaz de endurecer perante as cobranças da sociedade de modo a garantir a viabilidade do plano de retirada de direitos em marcha.

A aliança entre o ultraliberalismo e o conservadorismo reacionário foi a resposta para impor demandas de re colocação do sistema do capital em meio aos efeitos da crise econômica. Como afirma Cara (2019, p.27), “no Brasil, a aliança entre o ultraliberalismo e o ultrareacionarismo conquistou a hegemonia política em 2016. Sob Temer, o ultraliberalismo teve precedência. Sob Bolsonaro, ocorre o inverso”.

A atuação dessa coalizão enfraqueceu as instituições sociais, a exemplo da escola e da educação pública. Impuseram e ampliaram a austeridade para o financiamento das políticas

sociais. A EC 95, de dezembro de 2016, ou como ficou conhecida durante o enfrentamento pelos movimentos sociais e populares, a PEC do Fim do Mundo (tramitava como PEC 241), estabeleceu o Novo Regime Fiscal e congelou por um prazo de 20 anos os investimentos para as áreas sociais.

Com impactos diretos no financiamento das políticas educacionais, essa condução política buscou e ainda busca se legitimar ao lançar mão de estratégias de avaliação institucional como forma de enunciar se o direito a educação está sendo garantido ou não. Dentro dessa coalizão, na visão dos ultraliberais:

A educação se reduz essencialmente a um insumo econômico. Não é à toa que a régua para medir a qualidade desse insumo, padronizado internacionalmente, é determinado pelo resultado médio do país no *Programme for International Student Assessment (Pisa)*¹⁰. (Cara, 2019, p. 28)

Essa visão de qualidade vinculada a mecanismos de avaliação externa deixa de considerar variáveis relevantes na realidade educacional, como condições de trabalho, baixas remunerações dos profissionais de educação, ausência de carreiras adequadas ao crescimento profissional, falta de infraestrutura física e pedagógica nas escolas, dentre outras.

Para Cara (2019), “se para os ultraliberais a educação é antes um insumo econômico e, depois, uma oportunidade de negócios, para os ultrarreacionários é uma estratégia de dominação política” (p. 30). Em paralelo ao direcionamento do fundo público para o setor privado, as medidas na agenda educacional tiveram por objetivo ajustar a formação ofertada na escola pública às novas demandas de recolocação do capital no âmbito de um mercado de trabalho mais informalizado e precarizado, objetivando conformar uma nova subjetividade adaptada a essas condições.

Como resposta dessa coalizão à agenda educacional surgem as propostas de reorganização curricular pautada na BNCC com base na formação por competências, e a Lei nº13.415/2017, que reestrutura o ensino médio (NEM) em alinhamento com os interesses de classe em uma perspectiva alinhada às orientações dos APH atuantes na educação.

¹⁰ “O Pisa é uma iniciativa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), organização internacional pautada na economia de mercado, que fornece uma plataforma para comparar e padronizar programas econômicos, propor soluções liberalizantes e coordenar políticas públicas domésticas e internacionais (Cara, 2019, p. 28)”. O ingresso do Brasil no Pisa acontece em 2000, durante o governo FHC, na gestão de Paulo Renato Souza a frente do MEC.

4.1 A BNCC DO ENSINO MÉDIO E AS DISPUTAS EM TORNO DA POLÍTICA DE CURRÍCULO

A BNCC será o tema discutido nessa seção, com foco na abordagem sobre a parte que fundamenta a proposta pedagógica para a etapa do ensino médio no Brasil. Não obstante, é tomado como recorte para melhor compreensão do fenômeno de aprovação dessa política todo o contexto que cercou esse movimento, aí englobado para fins de caracterização da conjuntura a política em geral, ou seja, toda a Base.

De início, cabe destacar a frustração da promessa de generalização do emprego apregoada no contexto de desenvolvimento do pós-guerra nos países industrializados e também da América Latina, nos quais passou-se a discutir quais fundamentos seriam necessários para a formação das crianças, adolescentes e jovens que ingressavam na escola pública. A questão se colocava no ponto de definir em qual sentido formar os sujeitos que ocupam este espaço diante das demandas colocadas pelas transformações sociais e no campo produtivo.

Em um primeiro momento, houve uma correlação entre a participação do Estado e a expectativa de intervenção deste na estruturação da demanda educacional, baseado na necessidade de fomentar a preparação da força de trabalho de modo a qualificá-la para a vida produtiva e para as exigências colocadas pelas empresas. Assim, podemos afirmar, conforme Gentili (1995):

A verdade é que tal confiança (enganosa ou real) na expansão do mercado (e, conseqüentemente, tal promessa na potencial universalização do mercado de trabalho) encontrava seu correlato em um Estado que, de fato, investia de forma crescente na esfera educacional. (Gentili, 1995, p. 194).

No quadro de um paradigma educacional no qual o investimento público estatal correlacionado a mais ganhos para a educação, os teóricos do capital humano aceitavam o protagonismo do Estado, acima de tudo, porque a própria expansão do mercado de trabalho e as crescentes necessidades de mão-de-obra assim o impunham” (Gentili, 1995, p. 195).

Como desdobramento da conjuntura, passou-se a observar o esvaziamento da discussão sobre gasto público para manutenção do ensino, em uma demarcação clara de redimensionamento dos papéis para com a garantia do direito à educação. Esse debate emerge com o marco do neoliberalismo, no qual o investimento público de caráter social foi

redirecionado de modo cada vez mais significativo para a própria comunidade, através de políticas descentralizadoras e de privatização de programas sociais (Gentili, 1995).

Com o Estado deixando de ser o principal promotor da garantia do direito à educação, foram transferidas para a esfera do mercado muitas das decisões para viabilizar políticas públicas educacionais. Nesse cenário, o investimento em educação deixa de ter como objetivo a formação de trabalhadoras e trabalhadores que buscarão empregos no mercado de trabalho, haja vista as muitas desregulações pelas quais vinha passando a esfera do trabalho, pois perdia a perspectiva de inserção socioprofissional segura dos sujeitos formados pela escola.

Com isso, buscou-se adaptar o currículo, fomentando as saídas individualizadas como caminho para o sucesso escolar e profissional. Assim, o empreendedorismo também como a empregabilidade e meritocracia foram incorporados aos conteúdos curriculares, sob o prisma de competências a serem adquiridas ao longo da trajetória escolar.

Esse paradigma, intitulado por Gentili (1995) de neo-economicista, parte de uma “interpretação meritocrática” e “baseia-se na necessidade de destruir a lógica dos direitos que garantem a conquista da cidadania e de impor a lógica mercantil segundo a qual os indivíduos realizam-se eles próprios, enquanto proprietários, como consumidores racionais” (p. 199-200).

Tanto na perspectiva do capital humano quanto do neo-economicismo, a dimensão mercadológica é central, a diferença está no entendimento de que esse mercado tem potencial de universalização ou é restrito.

Embora em ambos os casos a esfera do mercado determina as opções de investimento e os critérios de planejamento, para alguns tal esfera encontra-se em expansão e para outros ela está definitivamente circunscrita a certos mecanismos de concorrência cada vez mais rigorosos na sua seletividade. (Gentili, 2019, p. 196).

Esse cenário contradiz o próprio discurso posto pelo neoliberalismo, e no caso da conjuntura atual do Brasil, trazido pela aliança entre ultraliberalismo e ultraconservadorismo. Se reconhece o potencial da educação em formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, mas esse mercado não é para todos, pois o paradigma do emprego com carteira assinada já não é uma realidade palpável, ao passo que se expandem formas de autoemprego precarizado e terceirizações.

Daí a “necessidade de flexibilizar a oferta. Isto é, se os mercados de trabalho se flexibilizam, devem também flexibilizar-se os mercados educacionais que produzem insumos para estas esferas altamente competitivas” (Gentili, 1995, p. 197). As reformas educativas

recentes, da BNCC e do ensino médio, surgem nesse sentido e com objetivo de atender às demandas formativas inscritas nessa dinâmica do mercado de trabalho.

A instituição da BNCC (junto com o NEM) sinaliza o caminho percorrido para viabilizar a Reforma Educacional do roteiro pós golpe/impeachment de 2016. A Base corrobora com direção de alterar as prescrições quanto ao que se entende por currículo e o que se ensina, ou o que é necessário aprender no ambiente escolar. As mudanças traduzem a estratégia para viabilizar a inclusão da ótica da pedagogia das competências como orientadora da formação escolar.

Nesse sentido, há uma alteração, mas, sobretudo, uma distorção do entendimento do que se preconiza enquanto legislação educacional. A interpretação dos textos legais pelos formuladores da BNCC aponta para a necessidade de um currículo comum a todos, como caminho para pavimentar o discurso para a superação das desigualdades sociais. A tradução do que se compreende como direito à aprendizagem previsto na legislação vigente é definida a partir da Base como conteúdos essenciais que devem ser normatizados em todas as redes de ensino no território nacional.

Ao fim, essa tática visa sacramentar um currículo padronizado para o ensino público no Brasil, com vistas a atender, de um lado, as políticas de avaliação hegemônicas, que subsumem a avaliação institucional à realização de provas com foco em português e matemática e a índices de reprovação e abandono; e de outro modo, buscam sintonizar o que se ensina nas escolas com os preceitos e exigências do mercado de trabalho.

Para o Brasil, o receituário reformista perfaz a agenda de adaptação da política educacional à dinâmica da acumulação flexível do capital, como se vê em Silva e Sena (2020, p. 251):

No conjunto de reformas do capitalismo, como estratégia de ampliar o seu modo de reprodução e exploração, especialmente, no momento em que novas exigências para o mercado de trabalho são apresentadas, reformas educacionais viram pauta importante na agenda dos países situados à periferia do capital. As últimas décadas refletem que há um aprofundamento das políticas neoliberais nestes países, em virtude das agendas internacionais que requerem um modelo de escolarização capaz de atender aos interesses das novas formas de acumulação (flexível) do capital.

No Brasil, os APH estiveram à frente desse movimento reformista, exercendo influência junto aos governos estaduais, municipais e federal e nas casas legislativas, desde a elaboração das propostas, passando por sua tramitação e execução. Essas organizações atuaram e atuam para viabilizar os interesses do capital no plano educacional, direcionando e formatando as

políticas. Em muitos casos estão presentes diretamente dentro de secretarias de educação e repartições públicas de órgãos educacionais.

O Movimento pela Base e o TPE seguem na dianteira, direcionando, monitorando e articulando a efetivação da BNCC e do conjunto de políticas que a ela se articulam, fazendo avançar a agenda global do processo de reestruturação produtiva que consta de quatro grandes estratégias: padronizar os currículos; implementar na educação modelos gerenciais; induzir a diminuição de matrículas em IES públicas e controlar as políticas de formação docente. (Felipe apud Silva; Sena, 2020, p. 255-256).

Sem entrar na análise específica do que os autores chamam atenção como decorrência da agenda global do processo de reestruturação produtiva, importa demarcar que, para os defensores da BNCC, há previsões legais que fundamentam a implementação da Base. Conforme estudos de Silva e Sena (2020), são apresentados os artigos 5 e 10 da Constituição, que tratam da obrigação compartilhada entre Estado, família e sociedade na garantia do direito a educação e na instituição de um currículo com conteúdos mínimos, de modo a garantir uma formação básica comum, respeitando a diversidade nacional e regional.

Ainda segundo Dantas Silva e Sena (2020), os formuladores da BNCC apresentam como justificativa para a Base os artigos 9 e 26 da Lei de Diretrizes e Bases (1996), nos quais dizem ser da alçada dos entes federados estabelecer competências e diretrizes “que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (LDB, 1996).

Entretanto, é falacioso que os requisitos que aparecem no texto legal façam jus ao tipo de mudança proposto pela BNCC. A interpretação das normativas se relaciona com a organização das áreas de conhecimento e seus campos disciplinares, conquanto se delinea o que se pretende alcançar em cada etapa da educação básica a nível de objetivos educacionais, partindo da definição das competências de cada ente federado. Daí a necessidade de organização curricular para contribuir com o alcance das finalidades especificadas.

O texto legal não aponta para a definição de competências e habilidades enquanto organizador curricular, restando a observância de outros documentos de cunho normativo para subsidiar a definição dos conteúdos escolares nas redes, sistemas e em cada contexto e realidade escolar. A estruturação curricular em parte comum e diversificada deve ser aliada na consecução dos objetivos traçados para cada etapa de ensino da educação básica.

É importante observar que o sentido de “competências” no artigo 9º não se refere à “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos),

habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 10) como posto na BNCC e sim, daquilo que compete às etapas da Educação Básica para que estas obrigadoriedades (em termos de objetivos) orientem a organização curricular e os seus conteúdos. (Silva; Sena, 2020, p. 262).

Na Base encontra-se a definição de dez competências gerais, seguidas de um conjunto de habilidades padronizadas, sendo que ambas são transformadas em conteúdos escolares e devem ser apreendidas no processo de ensino-aprendizagem. A BNCC persegue um processo de homogeneização do currículo escolar, tornando-o comum, no sentido de igual, em todo o território nacional. Essa padronização desconsidera a diversidade regional e de condições de ensino e de estudo postas na realidade educacional de um país tão extenso e diverso como o Brasil.

A perspectiva da padronização esconde um perverso objetivo, que é rebaixar o conteúdo escolar ofertado na escola pública. Dessa maneira, o novo marco curricular escusa olhar para questões centrais que atravessam a escola pública, a exemplo do financiamento, da carreira docente e da condição de vida dos estudantes, e propugna superar os problemas educacionais com uma reforma estritamente curricular.

A tradução dessa política reflete na escassez de conteúdos de caráter científico, cultural e tecnológico, que deixam de ser ofertados na escola pública, ao passo em que se preenche o currículo escolar com noções básicas e introdutórias, portanto, sem a profundidade adequada às necessidades sociais dos estudantes, da sociedade em geral e da própria imagem do mercado de trabalho, difundida como em transformação e informatizado, requerendo cada vez mais conhecimentos complexos e integrados.

Ao fim, a padronização perseguida menos tem a ver com garantir o direito à educação, e mais com a precarização do ensino acessado pela classe trabalhadora e seus filhos que ocupam a escola pública. É, pois, um reforçador das desigualdades sociais, na medida em que estes sujeitos, e principalmente os jovens e adolescentes no ensino médio, terão menos preparação de base para se colocar no mundo criticamente. Isso apresenta implicações tanto na continuidade dos estudos, com o desestímulo e a redução de chances de ingresso no ensino superior, quanto em buscar construir uma inserção socioprofissional com melhores colocações no mercado de trabalho.

O rebaixamento do currículo escolar trazido pela BNCC ofusca seu próprio discurso de protagonismo pautado para a juventude. No ensino médio, a dimensão crítica perde espaço na composição dos conteúdos escolares com a redução da carga horária da base comum, e a parte

diversificada, representada pelos itinerários, não dá conta de reorganizar o que se perde das disciplinas comuns, uma vez que estes, em regra, refletem conhecimentos de cunho menos complexos e com desestímulo a uma perspectiva de conhecimento científico e emancipador.

Outra questão relevante é que o texto prescrito na BNCC não aponta de modo determinante ser o currículo escolar, ou seja, não se apresenta como a nova matriz curricular. Sua vocação estaria, portanto, voltada para definir as aprendizagens necessárias, ou essenciais, para que sejam garantidas em cada etapa da educação básica. Tomado por este prisma, percebe-se uma dissonância entre currículo, conteúdos, ensino e aprendizagem. Destarte, essas dimensões não se separam, constituem-se em um todo unificado que se articula na consecução dos objetivos educacionais delineados nos textos legais e nos objetivos definidos por cada sistema, rede ou unidade escolar.

Assim, a ideia de conteúdos essenciais esconde a perversa motivação de que se viabilize apenas o mínimo aos estudantes da escola pública. Traçado revestido discursivamente de boas intenções, haja vista a ideia de “essencial” não deixar de fora aquilo que seria mais importante para que os estudantes tenham garantido em sua trajetória escolar. Olhando mais a fundo, é preciso observar que tipo de conhecimentos são elencados como essenciais, ao passo que é imperioso compreender onde se quer chegar ou se projeta chegar com esse arcabouço de conteúdos escolares.

Silva e Sena (2020) sistematizam questões fundamentais para desvelar o que está por traz da acepção apresentada na BNCC ao não se colocar como o currículo em si, mas ao mesmo tempo, se autodenominar como a organizadora dos conteúdos essenciais e necessários a aprendizagem dos estudantes.

Embora não apresente um conceito de currículo, a BNCC se autodefine como um documento que “desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 17). Mas, onde as aprendizagens se separam do conteúdo que constitui o currículo? É possível que se ensine e se aprenda fora de uma organização (ainda que inconsciente) de um currículo? O que são as habilidades previstas na BNCC senão, o conteúdo do currículo? (Silva; Sena, 2020, p. 263).

Em resumo, a BNCC se coloca como referência curricular a ser seguida pelas redes e sistemas de ensino na definição de suas propostas curriculares. De modo velado, a Base acaba por atacar os marcos legais estabelecidos, pois “infringe o princípio constitucional e da LDB, que assegura a autonomia dos entes federados e dos sistemas de ensino na elaboração de suas propostas curriculares” (Silva; Sena, 2020, p. 263).

Embora aborde a autonomia dos sistemas e redes no processo de construção de seus currículos (p. 17), o texto utiliza-se de várias manobras para dar ao conteúdo da Base tratamento exclusivo, o primeiro, é se afirmar como o documento que apresenta as tais “aprendizagens essenciais” que, supostamente seriam o veículo para a garantia da “igualdade educacional” (p. 17). Na sequência desta afirmativa, vincula estas aprendizagens ao currículo a ser elaborado pelas redes e sistemas, sob a afirmativa de que BNCC e currículo têm papéis complementares. Portanto, a base é a base e o currículo é outra coisa.”

Esse movimento conta com participação ativa dos APH, que são protagonistas na atuação nos Estados e Municípios para consecução das propostas curriculares a serem seguidas pelas escolas. Estas, em última instância, tomam a BNCC e os documentos que se desdobram dessa política, a exemplo do NEM e suas normativas, como referência na definição de seus Projetos Político-pedagógicos (PPP), nos quais aparecem a concepção e as diretrizes curriculares a serem implementadas na realidade escolar.

Contraditoriamente, ao buscar bases legais para justificar a definição da Base, esta suprime valores democráticos e de funcionamento da engrenagem da educação, ao verticalizar o currículo como igual para todo o territorial nacional, deixando de lado os processos constitutivos e dinâmicos que acontecem em cada rede e sistema de ensino no delineamento dos conteúdos escolares a serem trabalhados.

Partindo de Silva e Sena (2020, p. 265), o que se observa é que a prescrição de aprendizagens essenciais estabelecidas como direito a ser garantido “foram a estratégia encontrada pelos formuladores da Base para o controle curricular”. Conforme os autores, esse controle se estabelece no entendimento de que não viabilizar as aprendizagens essenciais seria a negação de um direito, ao passo que se desconsidera a concepção do direito à educação¹¹, reduzindo a dimensão do direito à oferta de um currículo padronizado.

Com a intenção de substituir os saberes sistematizados que perfazem os campos disciplinares e, logo, os conteúdos escolares, e com o argumento de que o que se ensina na escola não é tão relevante e interessante para os estudantes, propõem-se dez competências gerais como norteadoras dos conhecimentos a serem ensinados.

¹¹ O direito à educação reflete uma concepção mais complexa que passa por reconhecer outros fatores como importantes na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem e dos resultados educacionais. A Campanha Nacional pelo Direito a Educação formulou uma síntese importante da materialidade nessa concepção da elaboração do Custo Aluno Qualidade, mecanismo de ajustamento para o financiamento contemplativo de diversos insumos indicados como necessários para tornar possível uma escola e uma educação de qualidade. Ver mais em: <https://campanha.org.br/caqi-caq/>.

Os defensores da Base argumentam que do ponto de vista dos estudantes, o que se ensina na escola não é interessante e, logo, coloca-se a proposta de substituir os saberes sistematizados que perfazem os campos disciplinares por competências e habilidades norteadoras dos conhecimentos a serem ensinados. É tomada a direção da flexibilização curricular como estratégia que viabilize um ensino com aderência entre os estudantes e principalmente os jovens.

Presentes desde as reformas curriculares e educacionais da década de 1990, a definição de competências prescritas se justificou pela sua proximidade com a ideia de competitividade e competição (Silva, 2018), linguagem própria do entorno do mercado elencada como tentativa de incorporação ao campo pedagógico.

Embora a perspectiva da pedagogia das competências não tenha sido excluída dos discursos pedagógicos e documentos normativos, houve um equilíbrio entre diferentes abordagens durante os períodos dos governos do PT. Ou seja, mesmo permeado pelas contradições da conciliação de classe, a própria natureza das políticas educacionais, de caráter mais expansionista e com conteúdo progressista, possibilitou a emergência de outras leituras como parâmetro para as ações educativas.

Nesse sentido, Silva (2018) sinaliza que, com o contexto atual de investida neoliberal, há uma retomada da pedagogia das competências como referência para pensar as políticas públicas em educação. Para a autora:

Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional”. (Silva, 2018, p. 11).

Na prática, os fundamentos pedagógicos da BNCC oferecem uma formação restrita a nível de conhecimentos e com vocação instrumental. Para Silva (2018, p. 11) “a noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia”.

Assim é que, o paradigma da pedagogia das competências, seja na década de 1990 ou no texto da BNCC, “alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação” (Silva, 2018, p. 12), e visa a um processo de padronização e homogeneização curricular.

Esse processo de padronização dialoga com a questão da avaliação por meio da aplicação de provas que auferem supostos indicadores de qualidade educacional, inspirado em políticas semelhantes de outros países, especialmente Estados Unidos, que passou por uma reforma do ensino “baseada em metas, introdução de testes padronizados, responsabilização do professor e práticas corporativas e de mediação de mérito” (Saviani, 2020, p. 24).

Esse modelo estimula o treinamento para a resolução das avaliações e do ranqueamento de estudantes e escolas por meio dos resultados das provas, abrindo mão da reflexão e elaboração crítica dos conhecimentos, na contramão de uma perspectiva avaliativa centrada nos processos. De acordo com Saviani (2020):

No Brasil, esse modelo de avaliação orientado pela formação de rankings e baseado em provas padronizadas aplicadas uniformemente aos alunos de todo o país – por meio da “Provinha Brasil”, “Prova Brasil”, “ENEM”, “ENADE” – está, na prática, convertendo todo o sistema de ensino numa espécie de grande “cursinho pré-vestibular”, pois todos os níveis e modalidades de ensino estão se organizando em função da busca de êxito nas provas. (p. 24).

Portanto, a Base lança mão da flexibilização curricular como resposta a um currículo rígido e tradicional. Essa estratégia apontada pela BNCC e pelo NEM, principalmente, ao se alinhar com uma perspectiva formativa-adaptativa às novas exigências do mercado, representa preparar os estudantes/jovens para um contexto de instabilidades e oscilações que se mostra como a regra para a inserção social e profissional desses sujeitos.

O embasamento para essa formação não requer a apropriação dos conhecimentos sócio e historicamente elaborados pela humanidade, visto que a expansão das ocupações postas na atualidade no contexto brasileiro e em muitos países se dá pela via da informalidade e em postos de trabalho que requerem menos qualificação técnica, restando para esses campos de atuação de maior investimento na ótica individual.

Tudo isso é apresentado como novidade pela reforma curricular e educacional operada pela BNCC e pelo NEM. Contudo, essa movimentação representa a sedimentação de algo que já se colocava em disputa frente a outras correntes do pensamento educacional, e agora torna-se (mais) hegemônica, ao fixar do ponto de vista formal essas concepções como parâmetros para o planejamento da educação.

Essas mudanças precisam ser analisadas sem ingenuidade, sem achar que o discurso inovador e de valorização dos sujeitos e do protagonismo prescritos na BNCC e no NEM são baluartes, capazes por si só de superar as questões e desigualdades que atravessam a educação

e os sujeitos que nela estão. A nova parametrização baseada na ótica das competências busca imprimir um receituário isento de compromissos, ao passo que transfere para os sujeitos e para quem está na ponta do sistema educativo, escolas e profissionais de educação, a maior responsabilidade com o chamado êxito educacional.

Contudo, os marcos de uma Base Comum Curricular Nacional podem apontar em outro sentido, de modo a reconhecer o que está presente nos documentos legais. Nesse sentido, concordamos com Silva e Sena (2020, p. 261) ao explicar o texto da LDB no que concerne à necessidade de uma base comum:

O que podemos apreender é que a base nacional comum curricular, segundo a LDB, constitui-se das áreas do conhecimento e suas disciplinas e não de competências e habilidades, conforme traz a BNCC. A parte diversificada, que também permeia diversas interpretações, pode ser entendida tanto como a inclusão de estudos complementares (ofertados como disciplinas extras) ou mesmo como conteúdo específico que não estão nos programas das disciplinas obrigatoriamente previstas, mas que a realidade social, cultural, ambiental de cada região, requer.

Ambas as partes do currículo, a comum e a diversificada, preconizam o trabalho com os saberes sistematizados no âmbito da sociedade, de caráter científico e histórico. Corroborando com a finalidade precípua da escola, a organização do trabalho pedagógico é em si a mediação do conhecimento elaborado, produzido pela humanidade na relação com a natureza, na necessidade de transformar a natureza e criar suas próprias condições de existência.

Com efeito, no processo de democratização do acesso à escola pública colocado historicamente no Brasil, no sentido de expandi-la e torná-la universal a toda a população, não faz sentido esvaziar esse espaço daquilo que é sua função principal, isto é, o saber sistematizado.

No entanto, essa é a estratégia expressa na BNCC ao restringir de modo impositivo o acesso a uma formação sólida e crítica imposta pela adoção das competências como diretriz curricular, associado ao protagonismo dos APH ligados ao campo do capital na consecução da Base e sua implementação. Tudo isso atesta a efetividade da atuação dos setores dominantes no controle e direcionamento das políticas voltadas para a escola pública.

Assim, concordamos com os apontamentos de Saviani (2019) ao assinalar a necessidade de uma formação pautada em uma cultura de base científica, que entrelace as ciências humanas e naturais que estão alterando os modos de viver, articulada à reflexão e expressão artística e literária.

Buscamos em Gramsci subsídios para delinear caminhos possíveis para uma política efetiva para o ensino médio. O objetivo, portanto, é formar sujeitos capazes de coordenar e executar processos complexos, intelectuais em condições de dirigir processos de transformação social e que dominem o mais alto grau de conhecimento sócio-histórico.

Segundo Jacomini (2020, p. 9) o projeto formativo gramsciano pauta-se em:

Formar homens capazes de dirigir e serem dirigidos, a escola unitária deveria superar a preparação apenas jurídico-formal, característica da escola técnica, e integrar a ela uma formação geral que fornecesse os elementos culturais políticos para que todos estivessem em condições de exercer o papel de dirigentes.

Conquanto, é preciso combinar em uma perspectiva formativa elementos de cultura geral com princípios da dimensão do trabalho, como forma de superação dos modelos de escola e de educação vigentes e reprodutores de desigualdades sociais, além da dualidade educacional ainda existente entre escola profissional de caráter instrumental, ofertada para a classe trabalhadora, e uma perspectiva de escola de formação humanística e geral, voltada para as classes dominantes.

Em Gramsci (1995) encontramos o conceito de escola unitária, definida como a “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 1995, p. 118).

Para Jesus (2005, p. 58) “a escola unitária reintegrará a unidade do fato educativo com o ideal de formação humana geral, isto é, a profissionalização e a formação humana integral se encontrarão no homem como uma necessidade dos tempos modernos”.

Em Jacomini (2020) e Jesus (2005), o princípio da escola unitária pretende estabelecer novas relações em toda a vida social, não somente na escola, reelaborando a articulação entre trabalho intelectual e manual, de modo a preparar os sujeitos para o exercício da hegemonia.

Saviani (2019), desdobrando os pressupostos de Gramsci, traz uma definição para contribuir com as formulações sobre as políticas para o ensino médio:

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, converte-se em potência material no processo de produção. (Saviani, 2019, p. 27).

Não está em pauta a defesa de uma visão instrumental voltada ao treinamento para o trabalho, ao contrário, essa questão atualmente está colocada pela atual política da BNCC e do NEM. Saviani (2019) chama a atenção para uma formação baseada na politecnicidade, ao direcionar a organização do ensino médio de modo a proporcionar aos jovens o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas e complexas utilizadas no processo produtivo¹².

A observação das indicações da concepção de Gramsci sobre a escola unitária e o que postulam as reflexões trazidas por Saviani, oferecem pistas importantes para construir a superação do arcabouço que dá sustentação à reforma curricular pautada pela BNCC do ensino médio e pela Lei nº 13.415/2017. Como assevera Saviani (2019), “somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania” (Saviani, 2019, p. 30).

4.2 NOVO ENSINO MÉDIO E A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR ENQUANTO ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO ADAPTADA PARA O MERCADO DESPROTEGIDO E PRECÁRIO

Os desafios do Ensino Médio, demarcados na LDB, continuam válidos, mas para alcançá-los não cabe a aceitação acrítica do modelo do NEM, muito menos a continuidade de problemas históricos que atravessam essa etapa do ensino brasileiro – questões que são objetos de atenção dessa seção. A leitura contundente dos nós críticos e a formulação, sempre colaborativa, contando com a participação das comunidades escolares, são *sine qua non* para dar passos que efetivamente construam uma proposta formativa e emancipatória para o ensino médio.

O ensino médio hoje compõe a educação básica em sua etapa finalística. Nem sempre foi assim, posto que só a partir da década de 1990 essa compreensão se incorporou à legislação brasileira com a LDB. Dentro dessa perspectiva, a educação básica é uma unidade e um modo de garantir formação de caráter científico de base, comum a todos, por meio da socialização dos conhecimentos social e historicamente elaborados pela humanidade.

Esse preceito perfaz um perfil para o ensino médio, haja vista a necessidade de retomar, mas principalmente, de aprofundar, conhecimentos já iniciados, trabalhados e estruturados ao longo do ensino fundamental. Ao passo que também traz luz sobre elementos mais complexos da cultura, da arte e de conhecimentos que são importantes dominar para ingresso e percurso

¹² Tanto Saviani quanto Gramsci não descartam a formação técnica especializada, apenas colocam essa possibilidade reservada à participação no ensino superior.

no ensino superior, além de introduzir ou aproximar do ponto de vista formativo o universo do mundo do trabalho para a juventude.

Em si, esse não é um princípio desconhecido ou estranho, tendo sido balizador para fundamentar as leituras sobre educação postuladas amplamente por quem defende a escola pública, alcançando inclusive a ótica liberal.

A educação básica consolidou-se como categoria do pensamento liberal, pelo menos enquanto direito formal dos povos, ainda que não tenha sido historicamente universalizada e assegurada a todos os indivíduos. Concebia a educação como forma de socializar os indivíduos de acordo com valores e padrões culturais e ético-morais de uma determinada sociedade e meio de socializar de forma sistemática os conhecimentos científicos construídos pela humanidade, o direito a ela consta como condição necessária para o exercício da cidadania, de acordo com os princípios liberais. (Ramos, 2011, p. 29).

A LDB (Brasil, 1996), na seção IV, se volta para discorrer sobre a organização nacional do ensino médio, ao passo que o artigo 35 detalha os objetivos prescritos para essa etapa de ensino:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

As finalidades presentes no texto legal apontam uma base de sustentação que possa capaz de orientar a formulação das políticas para o ensino médio no Brasil, sem perder de perspectiva a articulação com os delineamentos da escola unitária, a partir de Gramsci (1995, 2006), que combine cultura, ciência e trabalho em um projeto curricular estruturante para a identidade dessa etapa de ensino no país.

A extensão dessa etapa de ensino enquanto direito, estimulando sua expansão, e por fim, (re)afirmando seu caráter essencial e tornando-o obrigatório¹³, pauta-se pela necessidade de universalização e de enfrentar tensões frente a uma visão de mundo elitista presente na escola pública, que entende ser necessário diferenciar os conhecimentos trabalhados nas escolas, em uma perspectiva de escola pública e escola privada.

As mudanças resultantes do maior acesso à escola média pública no contexto recente sustentam-se na materialidade de uma formação sólida e calcada no acesso ao ensino superior, além de formar jovens, trabalhadoras e trabalhadores, para ocupar postos de trabalho mais bem colocados social e economicamente. Ainda sem êxito pleno na consecução desses objetivos, observa-se a dificuldade em contemplar as demandas e anseios dos sujeitos, principalmente da juventude, que em geral ampliou a sua presença nesse nível de ensino.

Nos últimos 15 anos, o ensino médio tem estado muito presente nos debates sobre educação no Brasil, em consequência de sua progressiva expansão e relativa universalização, as quais viabilizaram a inclusão de novos setores sociais, fazendo-o perder seu caráter historicamente elitista, suscitando, por isso, questões cada vez mais acirradas sobre seus objetivos, sua identidade e sua contribuição social. (Ferreti; Krawczik, 2017, p. 35).

O ensino médio somente passa por ampliação de sua política de acesso na década de 1990, durante os governos de FHC (1995-2002). Segundo Corti (2019, p. 47-48) quando “finalmente os grupos sociais mais pobres e diversos conseguiram entrar na escola média, esta já havia passado por enormes crises, debates nacionais e reformas”, de modo a refletir um momento de popularização e massificação desse nível de ensino, não necessariamente sua democratização e universalização (Corti, 2019).

Ainda para Corti (2019), a década de massificação do ensino médio corresponde a um período de escasso financiamento, cenário que encontra alento com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) em 2006¹⁴.

A expansão do ensino médio foi, portanto, viabilizada aproveitando “a estrutura escolar e os professores do ensino fundamental” (Corti, 2019, p. 48). Conforme a autora, é possível afirmar que a expansão organizada dessa etapa de ensino não interessou ao Estado, posto ser o nível de ensino ainda reservado a um grupo de jovens da elite social e econômica do país resguardado a função de ocuparem os cargos de comando do setor econômico e político.

¹³ Conforme a LDB e a EC n° 59.

¹⁴ Regulamentado pela Lei n° 11.494/2007, criado com base na Emenda Constitucional n° 53/2006.

A reorganização das redes passou a ser uma das principais estratégias no período de massificação. Por meio de processos de municipalização, as redes estaduais, que passaram a assumir a demanda do ensino médio, repassam para os municípios de modo intenso e progressivo as responsabilidades por outras etapas da educação básica, principalmente o ensino fundamental (Corti, 2019).

A expansão da escola média tornou-a mais porosa às demandas populares e de segmentos de trabalhadores e trabalhadoras e seus filhos. Esse alargamento trouxe para dentro da escola pública a juventude em sua diversidade, mesmo ainda não sendo considerada uma etapa com universalização de acesso conclusa.

Com base na observação de dados sobre acesso ao ensino médio, obtidos através de estatísticas do INEP Data sobre o Censo Escolar, é possível compreender a maior presença da juventude e dos sujeitos que procuraram a continuidade dos estudos e a formação média, mas também se constata tensões no que diz respeito a oscilações nas matrículas.

Para efeito desta análise, toma-se como recorte temporal a série histórica que compreende os anos de 2007 a 2022. A seleção não se dá apenas por serem os anos disponíveis na plataforma, mas leva em consideração dois marcadores que recobrem esse período histórico e tem impactos importantes para as políticas voltadas para o ensino médio.

Um dos marcos é a promulgação da Emenda Constitucional nº 59 (EC 59), por meio da qual torna-se obrigatória a matrícula no ensino médio para jovens de 15-17 anos, ao passo que define estratégias para universalização dessa etapa de ensino e para o acesso de grupos de outras faixas etárias.

O outro marco foi a criação do FUNDEB, política que ampliou o escopo do financiamento público obrigatório, antes circunscrito ao ensino fundamental, agora estendido a toda a educação básica. Optou-se por destacar para a análise o ensino médio em tempo parcial, regular ou propedêutico e o médio integrado à educação profissional (EPTNM)¹⁵, sempre com recorte das redes estaduais e federal¹⁶.

As matrículas do ensino médio propedêutico no recorte dos anos de 2007 a 2022 apresentam queda de 947.741 matrículas. Os números oscilam nesse intervalo de tempo, mostrando pequena recuperação em 2010 e depois em 2020 (início da pandemia), desde então com crescimento ano a ano. As recuperações não retomam o quantitativo de matrículas de

¹⁵ Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

¹⁶ Os dados não incluem matrículas de turmas exclusivas de Atividade Complementar e/ou Atendimento Educacional Especializado (AEE).

2007 (tabela 1). Cabe destacar, entretanto, que no ensino médio integrado a educação profissional, as matrículas não sofrem quedas, oscilando positivamente em todos os anos.

Em se tratando da Bahia, o movimento comparativo nesse intervalo de tempo reflete a mesma tendência de queda, com leve recuperação em 2016 e 2020, depois de quedas sucessivas. Em ambos os casos não se retoma o quantitativo de matrículas do início da série. A diferença é de 137.665 matrículas a menos em relação ao ano de 2007. A mesma tendência do cenário nacional é constatada no ensino médio integrado à educação profissional, com todos os números ano a ano apresentando crescimento em relação ao período anterior (tabela 2).

Tabela 1 - Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino médio, EPTNM), – Brasil, 2007 a 2022¹⁷

Ano	Etapas e Modalidades de Ensino		
	Ensino Médio	EPTNM	Total
2007	7.074.165	65.146	7.139,311
2008	6.988.837	108.505	7.097,342
2009	6.944.516	145.863	7.090.379
2010	6.957.339	184.722	7.142.061
2011	6.926.432	226.154	7.151.586
2012	6.857.492	263.326	7.120.818
2013	6.775.723	301.384	7.056.107
2014	7.056.107	327.376	7.081.382
2015	6.532.189	358.301	6.890.493
2016	6.575.026	397.795	6.972.821
2017	6.393.699	431.356	6.825.055
2018	6.185.282	478.229	6.663.511
2019	5.899.290	532.658	6.431.948
2020	5.929.784	591.464	6.521.248
2021	6.101.143	643.536	6.744.679

¹⁷ A oferta federal para ensino médio propedêutico é residual em comparado com o contingente de matrículas das redes estaduais. Em 2007 esse total foi de 29.918, chegando em 2022 com 18.107.

2022 6.126.424 688.945 6.814.945

Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP Data, Estatísticas do Censo Escolar, acessados em janeiro e fevereiro de 2024.

Tabela 2 - Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino médio, EPTNM), por dependência administrativa (federal, estadual) – Bahia, 2007 a 2022

Ano	Etapas e Modalidades de Ensino		
	Ensino Médio	EPTNM	Total
2007	575.095	6.905	582.001
2008	561.223	11.567	572,79
2009	548.503	22.343	570.846
2010	493.182	29.440	522.622
2011	498.845	35.728	534.573
2012	486.536	40.131	526.667
2013	471.482	43.604	515.086
2014	456.367	45.963	502.33
2015	449.887	46.671	496.558
2016	464.872	49.202	514.074
2017	462.798	51.965	514.763
2018	453.543	58.907	512.45
2019	425.235	64.961	490.196
2020	430.415	72.967	503.382
2021	499.264	77.197	576.461
2022	437.430	72.807	510.237

Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP Data, Estatísticas do Censo Escolar, acessados em janeiro e fevereiro de 2024.

Considerando somente a oferta das redes estaduais no contexto brasileiro, temos a mesma tendência de decréscimo no ensino propedêutico e ampliação de matrículas no ensino médio integrado à educação profissional na esfera federal e estadual. As redes estaduais são as maiores ofertantes por competência federativa da modalidade de ensino propedêutico, mas

apresentam ampliação de ingresso na modalidade média integrada ao ensino profissional (tabela 3).

Tabela 3 – Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino médio, EPTNM), por dependência administrativa (estadual, federal) – Brasil, 2007 a 2022

Ano	Etapas e Modalidades de Ensino		
	Ensino Médio - estadual	EPTNM - estadual	EPTNM - federal
2007	7.032.247	37.942	27.204
2008	6.954.293	60.861	47.644
2009	6.915.298	84.560	61.313
2010	6.911.616	108.585	76.137
2011	6.903.741	133.776	92.378
2012	6.835.599	158.369	104.957
2013	6.755.156	183.637	117.747
2014	6.734.728	199.921	127.455
2015	6.510.140	224.739	133.562
2016	6.554.882	246.516	151.279
2017	6.375.536	257.996	173.360
2018	6.168.157	285.996	192.233
2019	5.880.912	327.160	205.498
2020	5.912.541	375.377	216.087
2021	6.083.737	430.994	212.542
2022	6.108.317	474.931	214.014

Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP Data, Estatísticas do Censo Escolar, acessados em janeiro e fevereiro de 2024.

O crescimento da rede federal de ensino técnico integrado ao médio cresceu em torno de sete vezes mais, com taxas ascendentes dentro do intervalo analisado, reflexo da implantação dos Institutos Federais (IFs) iniciada em 2008. É interessante também dar relevo ao crescimento desta modalidade de ensino no que tange às matrículas das redes estaduais no

quadro do país e da Bahia, em particular, em contraste com a diminuição de estudantes no ensino médio parcial.

Seria interessante indagar em que medida houve migração da procura de estudantes do ensino médio parcial em direção ao ensino técnico e profissional. Sem excluir essa possibilidade, nossa hipótese não parte de que este seja o responsável pela queda das matrículas no cenário do ensino médio regular em nível nacional e estadual – contexto mais relacionado a outros fatores, como necessidades de ingresso mais cedo no mercado, aumento do desemprego e desinteresse pela escola.

De todo modo, essa busca pela dimensão da profissionalização refletida no aspecto das matrículas pode ser uma pista interessante para equalizar a formulação de políticas públicas que visem atender as demandas de estudo dos jovens, ao passo que auxilia na reflexão sobre as demandas colocadas para a educação na etapa do ensino médio. Na tabela 4, evidencia-se esse protagonismo do ensino técnico como um atrativo importante para a juventude a partir dos dados de matrícula nas redes federal e estadual da Bahia.

Tabela 4 – Número de Matrículas, etapas e modalidades de ensino por segmento (ensino médio, EPTNM), por dependência administrativa (estadual, federal) – Bahia, 2007 a 2022

Ano	Etapas e Modalidades de Ensino	
	EPTNM - estadual	EPTNM - federal
2007	4.068	2.837
2008	7.675	3.892
2009	17.407	4.936
2010	24.607	4.833
2011	29.071	6.557
2012	31.741	8.390
2013	34.526	9.877
2014	36.086	9.877
2015	37.454	9.217
2016	39.549	9.653
2017	40.836	11.129
2018	45.631	13.276

2019	50.849	14.112
2020	58.241	14.726
2021	65.110	12.087
2022	59.948	12.859

Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP Data, Estatísticas do Censo Escolar, acessados em janeiro e fevereiro de 2024.

Conforme a tabela 5, um dado importante se refere ao crescimento do número de matrículas de estudantes entre 15-17 anos, em consonância com o esforço enunciado pela própria EC 59 e a busca de diminuir a distorção entre idade e série. Em números absolutos, houve um acréscimo de 582.377 matrículas nessa faixa etária na série histórica. Em todas as outras acima dessa faixa etária houve decréscimo, estando nessas faixas de idade a oscilação observada anteriormente. No que tange à Bahia, após queda no crescimento em 2009, há a retomada com curva de crescimento ano a ano, mas só em 2017 registra-se o mesmo patamar de 2007. Em 2022, se comparado com o início da série, o saldo é positivo para as matrículas de jovens de 15-17 anos (tabela 6).

Tabela 5 – Número de matrículas, dependência administrativa (federal, estadual), etapas e modalidade por segmento (ensino médio, EPTNM), faixa etária do aluno – Brasil, 2007 a 2022

Ano	Faixa etária dos estudantes matriculados			
	15 a 17	18 a 19	20 a 24	25 ou mais
2007	1.089.628	512.849	410.718	257.471
2008	1.453.562	396.486	224.973	158.891
2009	1.342.349	378.612	258.298	191.247
2010	1.261.355	395.320	256.721	179.910
2011	1.303.322	390.213	221.147	153.927
2012	1.332.606	371.433	193.357	123.948
2013	1.348.610	360.800	163.046	96.762
2014	1.355.496	352.203	143.696	80.566
2015	1.362.235	340.657	132.967	65.252
2016	1.393.480	350.758	129.534	58.916
2017	1.386.385	343.304	128.129	57.512

2018	1.368.055	344.091	120.963	48.569
2019	1.349.367	314.333	99.4929	38.964
2020	1.360.533	313.739	95.432	32.497
2021	1.386.914	364.169	119.299	40.485
2022	1.427.515	288.317	81.044	26.963

Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP Data, Estatísticas do Censo Escolar, acessados em janeiro e fevereiro de 2024.

Tabela 6 – Número de matrículas, dependência administrativa (federal, estadual), etapas e modalidade por segmento (ensino médio, EPTNM) e faixa etária do aluno – Bahia, 2007 a 2022

Ano	Faixa etária dos estudantes matriculados			
	15 a 17	18 a 19	20 a 24	25 ou mais
2007	275.260	138.584	117.784	71.727
2008	365.775	103.308	66.894	45.194
2009	332.398	105.949	71.947	52.509
2010	297.068	104.378	65.890	45.471
2011	305.341	106.683	60.969	43.007
2012	307.060	105.633	57.029	36.937
2013	311.950	101.814	49.571	29.392
2014	314.376	95.921	43.729	24.677
2015	321.678	94.171	39.012	19.762
2016	332.162	99.999	41.209	18.492
2017	327.762	103.035	43.288	18.283
2018	323.376	106.132	42.800	16.285
2019	316.761	97.472	36.659	12.912
2020	320.367	99.593	38.681	11.937
2021	328.411	137.952	61.901	18.735
2022	339.548	98.648	37.150	10.692

Fonte: elaborado pelo autor com dados do INEP Data, Estatísticas do Censo Escolar, acessados em janeiro e fevereiro de 2024.

Embora com objetivos da EC 59 e metas propostas no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) não cumpridas no que tange a matrículas para esta etapa de ensino, os números refletem maior presença de estudantes público-alvo do ensino médio presentes no contexto escolar. A Meta 3 do PNE (2014-2024) previa “Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência do Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (Brasil, 2014).

Concordamos com destaque de Monica Ribeiro da Silva (2020), ao demarcar um movimento inclusivo quanto a faixa etária de 15 a 17 anos, mesmo frente à queda geral de matrículas para a etapa do ensino médio em geral:

Em que pese a tendência de queda da matrícula do Ensino Médio, quando comparados o número total da etapa com a matrícula exclusiva para a faixa etária de 15 a 17 anos (taxa líquida), indicam que o decréscimo permanece ocorrendo dentre os que possuem 18 anos ou mais, e que incidiu, para a idade de 15 a 17 anos, um significativo crescimento, caracterizando o processo de inclusão.” (Silva, 2020, p. 280)¹⁸.

Contando com maior presença da juventude em sua diversidade, muitos olhares se voltaram para o ensino médio brasileiro. Mesmo sem um acompanhamento do ponto de vista do investimento orçamentário, o que ensejou ampliar as contradições desse processo, passou-se a dar relevância a o quê ensinar nos currículos e grades formativas dos centros e institutos de formação de professores e professoras.

Silva (2018) elucida essa questão ao mencionar o crescimento dessa demanda pelo ensino médio desde antes dos dados elencados anteriormente, ao passo que confirma a importância ocupada pelo debate sobre essa etapa de ensino.

O ensino médio desde a aprovação da LDB em 1996 vem passando por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades. Uma das razões para isso é a expansão do acesso que incluiu na última etapa da educação básica um número imenso de jovens que dela passavam ao largo. De pouco mais de 3.500.000 matrículas em 1991, a 9 milhões de pessoas em 2004, as perguntas em torno de “qual ensino médio” e “para quem” ocupou a cena dos marcos normativos e das ações do executivo federal. (Silva, 2018, p. 7)

¹⁸ Os dados presentes no artigo de Mônica Ribeiro da Silva (2020) tomam como base a taxa líquida de matrículas no ensino médio, que se dá entre o número total de matrículas de alunos com a idade prevista para estar cursando o nível médio e a população total da mesma faixa etária.

Monica Ribeiro da Silva (2020), com base em estudos de Krawczyk e Silva (2017)¹⁹, traz como motivo para o aumento progressivo da matrícula no ensino médio políticas de correção do fluxo escolar adotadas nos anos de 1990 no ensino fundamental, que teriam contribuído para o aumento da taxa de conclusão e, por conseguinte, impulsionado a ampliação da procura pelo ensino médio. O aumento da conclusão no ensino fundamental deu-se, majoritariamente, dentre setores até então excluídos do sistema escolar (Silva, 2020, p. 278).

Nos dados de pesquisa sistematizados por Mônica Ribeiro da Silva (2020)²⁰, fica patente que a ampliação dos jovens no ensino médio brasileiro se consolidou entre segmentos mais vulnerabilizados social e economicamente. Para a autora, “Os dados evidenciam o aumento da presença de pessoas de 15 a 17 anos em todas as regiões do país, sobretudo nas regiões mais pobres e menos industrializadas” (Silva, 2020, p. 279).

O trabalho de Mônica Ribeiro da Silva (2020) expõe em detalhes em que partes do país se deu o crescimento, corroborando com o argumento exposto de maiores taxas em regiões com indicadores sociais mais baixos, conforme se vê:

O crescimento da taxa líquida de matrícula em cada uma das regiões do país foi da seguinte ordem: Norte, de 43% para 51,2%; Nordeste, de 43,3% para 53,0%; Sudeste, de 66,1% para 69,4%; Sul, de 59,6% para 63,9% e Centro-Oeste, de 56,7% para 63,4%. Esses dados revelam que a inclusão das pessoas de 15 a 17 anos no Ensino Médio foi mais expressiva nas regiões Norte e Nordeste, justamente as que tinham a taxa líquida de matrícula abaixo dos 50%, sinalizando para um movimento de progressividade, dado que se tratam de regiões mais pobres e menos industrializadas. (Silva, 2020, p. 279).

Com um universo amplo e diverso de jovens no seio da escola pública, o direcionamento da ação pedagógica, junto com as questões do acesso e as formas de uso dos fundos públicos, passaram a compor as agendas das disputas dessa política educacional. Esse movimento emerge com a justificativa de responder melhor às demandas apresentadas por esse público, embora nem sempre se coadune com os objetivos institucionais traçados para

¹⁹ KRAWCZYK, Nora; SILVA, Cássio José. Desigualdades educacionais no Ensino Médio brasileiro: uma análise de perfil socioeconômico de jovens que realizaram o exame nacional do ensino médio. [S.l.] **Revista Sentos-e**, v. 4, n. 1, p. 12-23, 2017.

²⁰ O artigo sistematizou dados de pesquisa realizada pela autora e “teve como objeto de estudo a ampliação do direito à Educação, considerando o acesso ao Ensino Médio para jovens de 15 a 17 anos”, na qual foi “analisado o movimento da matrícula na última etapa da Educação Básica, no período compreendido entre 2009 e 2016. As fontes primárias para coleta dos dados foram o Censo Escolar da Educação Básica e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), apreciando as 27 Unidades da Federação” (p. 274). Os dados analisados cobriram os anos de 2009 a 2016.

essa etapa de ensino, ficando mais restrito a fomentar uma inserção aligeirada dos jovens em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado.

Assim, não se pode falar apenas de uma visão de juventude monolítica e homogênea como fundamento para a elaboração das políticas para o ensino médio brasileiro. Não basta só viabilizar a entrada desses sujeitos, visto as presentes complexidades e contradições que permeiam um momento da trajetória de vida e de estudos tão significativa e mediadora de definições formativas, seja do ponto de vista da continuidade dos estudos ou ao partir do viés da profissionalização.

Marcadas pela relação entre educação e trabalho, as políticas para o ensino médio estão atravessadas por múltiplos sentidos formativos para os jovens que estudam nessa etapa de ensino. A perspectiva de valorização da inserção profissional acompanha a trajetória de discussão que baliza as disputas de identidade dessa etapa da educação básica. No centro dos debates, os conflitos em torno de qual modelo ou experiência de ensino ofertar diante das múltiplas demandas dos sujeitos, jovens, que ocupam a escola pública.

A presença das juventudes na escola média sintetiza a miríade de experiências e experimentações que atravessa esse percurso formativo. Massivamente povoada por diferentes juventudes, que representam um universo mais amplo da sociedade e o movimento de acesso de diferentes setores, incluindo camadas mais populares, de adentrar ao sistema público de ensino e buscar o ensino médio e, portanto, o ciclo da educação básica.

Silva, Krawczik e Calçada resumem esse quadro de ampliação da diversidade e pluralidade juvenil no âmbito escolar, marcado por contraditórias políticas pouco sustentáveis do ponto de vista de conquistar a aderência dessas juventudes aos projetos hegemônicos na disputa de sentidos para o ensino médio brasileiro.

Falamos de sentido para os jovens (da interação com o entorno social, de sua experiência institucional e projeção para o futuro), sentido para o país (resultado de múltiplas esperanças: inclusão social, diminuição das desigualdades sociais, promover valores coletivos e democráticos, mas onde também se localizam diferentes projetos em disputa) e sentido para o mercado de trabalho (que hoje aposta na escola para criar uma nova subjetividade frente a uma face capitalista fortemente excludente). Todos estes sentidos estão presentes, explícita ou implicitamente, de forma conflitiva e, por isso, é tão difícil falar da identidade do ensino médio da e para a juventude”. (Silva; Krawczik; Calçada, 2023, p. 3).

A organização do currículo por itinerários representou um decréscimo nos conhecimentos dos campos disciplinares da base comum. Mormente, áreas propensas a integrar questões de natureza social aos parâmetros didáticos de sua ação pedagógica sentiram sensivelmente a diminuição de carga horária. A justificativa se baseia na ideia de que o que se ensina na escola pública é desinteressante e não fixa os estudantes e jovens no mercado de trabalho.

Essa responsabilidade, apontada ou compartilhada com a escola, de viabilizar o ingresso dos seus formandos no mercado, avaliza um papel desproporcional ao ambiente escolar, vide as condições para realização das atividades de ensino adversas já bastante conhecidas e a que estão expostas as instituições escolares. Seria, pois, um anseio da juventude que estuda na escola pública maior celeridade para ingresso no mercado de trabalho e acesso a conhecimentos mais úteis e interativos para sua formação.

A redução do tempo e conteúdo da formação comum a todos não é uma escolha dos jovens, tal como se intenta convencer através da mídia. Pelo contrário, esse argumento tem sido confrontado pelas mobilizações e demandas juvenis, que buscam, sobretudo, serem autônomos e críticos, possuir os conhecimentos científicos e culturais que a humanidade historicamente produziu e continuamente produz, como um bem social em si mesmo, e também como ferramenta de ação social que permita o enfrentamento dos desafios naturais, sociais, políticos, culturais e econômicos com que o local, o regional e o global se defrontam cotidianamente. (Ferretti; Krawczik, 2017, p. 37-38).

A exaltação da possibilidade de escolha aparece como um dos argumentos para justificar a reforma curricular. Aparece a defesa da personalização dos percursos formativos, sendo estes mais adequados para particularizar a oferta formativa que seja mais atrativa para os estudantes e contemple de modo mais adequado as exigências da nova realidade do trabalho.

A reforma currículo do “novo ensino médio” pretende avançar na regulamentação da parte diversificada do currículo. É um movimento que perfaz a ocupação de um espaço já existente e previsto na legislação e, em paralelo, investe sobre a carga horária que já estava estruturada em uma divisão e dimensões curriculares já consolidadas.

A reforma curricular, concebida na Lei n. 13.415 de 16/02/2017, é uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido, colocando o ensino médio a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista instrumental, tendo em vista os interesses do capital. Daí a pouca atenção voltada à formação de sentido

amplo e crítico, ou sua secundarização, assim como a exclusão, como obrigatórias, de disciplinas como Filosofia e Sociologia (Ferretti; Krawczik, 2017, p. 38).

No tocante às desigualdades que permeiam a educação, Ana Paula Corti traz uma análise que relaciona sociedade e educação e uma síntese que reproduz as políticas educacionais de determinado tempo histórico e em dadas condições sociais e econômicas. Assim, entende o desenvolvimento das políticas para o ensino médio no Brasil como resultado dos embates entre as classes sociais na tentativa de imprimir seus objetivos e interesses nas ações a partir do Estado.

Para conhecer a educação de um país é necessário, portanto, conhecer os interesses dominantes que organizam suas relações econômicas, políticas e culturais. Dito isto, a grande questão é perceber como esse postulado produz realidades históricas, nunca previsíveis, mas erguidas em meio às contradições que marcam as políticas e as práticas educacionais. O ensino médio, ao longo do seu desenvolvimento histórico, condensou bem essa relação entre educação e sociedade, colaborando para a manutenção de uma estrutura social classista num país cujas elites conservadoras nunca chegaram a estabelecer um pacto social democrático, produzindo um verdadeiro *apartheid* social. (Corti, 2019, p. 47).

A autora aponta para um sentido de reprodução de desigualdades sociais como desdobramento das políticas públicas de ensino médio no Brasil. Atribui essa condição às contradições que permeiam a sociedade, e em particular, à realidade brasileira com forte presença de elites políticas e econômicas incapazes de avançar na democratização real da educação básica e no aprimoramento da escola média dentro dessa perspectiva.

A inexistência de um consenso em torno de qual direcionamento deve guiar a formação ofertada revela a complexidade que envolve o fenômeno da política educacional para essa etapa da educação básica. Não obstante, é possível observar a vitória de algumas posições no campo político e social, resultado de correlações de forças específicas de determinados períodos históricos.

Como resultante das disputas de classe e de visões de mundo colocadas em debate na arena de formulação das políticas sociais e educacionais, os contornos das lutas políticas compõem o cenário de maiores relevos de determinados direcionamentos políticos e pedagógicos. Aqui, cabe destacar as políticas curriculares como enfoque do discurso (e da prática) reformista que vem rondando e rompendo em alguns momentos como preponderante e hegemônico na pauta do ensino médio brasileiro.

No primeiro governo de FHC foi aprovada a Reforma do Ensino Médio, que passou a balizar as orientações curriculares em escala nacional, em todas as redes e etapas da educação básica. Sob o égide de um currículo voltado para a “diversificação, flexibilidade laboral e desenvolvimento de competências” (Corti, 2019, p. 49), buscou-se formar um trabalhador, e a juventude em particular, para adaptar-se às demandas dos setores produtivos e empresariais. Foram editados e promulgados então os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), incluindo a etapa do ensino médio.

Segundo Corti (2019), com os governos do Partido dos Trabalhadores (PT), restavam alguns desafios advindos do período anterior. De um lado, o estrangulamento do financiamento público da educação, com destaque para a etapa do ensino médio. Por outro, a retomada da articulação entre ensino médio e a educação profissional. Para tanto, foi criado o FUNDEB e editado um conjunto de normativas que buscaram retomar a articulação com o ensino profissional²¹, pautas encaminhadas durante o primeiro e segundo governos Lula da Silva.

As questões tratadas pelos governos do PT não passaram incólumes às contradições, tensões e conflitos envolvendo essa etapa de ensino. É marcante a participação de setores do empresariado no processo de incidência da política educacional no período, a julgar pela presença, por exemplo, do movimento Todos Pela Educação – coalizão empresarial que atua para representar interesses de mercado na agenda educacional.

[...] as disputas pela hegemonia da agenda educacional foram intensas, e marcadas pela força de institutos e fundações empresariais, que ampliaram seu poder e passaram a pautar o governo federal no sentido de aprofundar as políticas neoliberais. Disso resultou a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação (Ideb) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, medidas que abrangiam toda a educação básica. Foi uma vitória do empresariado que gerou críticas dos setores educacionais, na medida em que essa agenda fragilizava o Plano Nacional de Educação (2001-2010), que deveria pautar as ações educacionais. (Corti, 2019, p. 50).

No primeiro governo Dilma Rousseff, a partir de 2012, mas com forte impulso das mobilizações de junho de 2013, constitui-se uma iniciativa legislativa²² no intuito de

²¹ Em 2004 e em 2007, com o Decreto n° 5.154 e 6.302 respectivamente, se restabelece a perspectiva de organização e estímulo a educação média básica integrada a profissional.

²² Projeto de Lei n° 6.840/2013. Não logrou êxito em aprovação, embora tenha sido aproveitado em muitos de seus aspectos pelo governo Temer (2016-2018) na apresentação da MP 746/2016, MP do Novo Ensino Médio, depois transformado em lei.

responder às demandas do ensino médio. Atratividade dos jovens pela escola, excesso de disciplinas, ausência de metodologias que engajem os estudantes no processo de aprendizagem, são argumentos mobilizados para justificar o sentido das mudanças inventariadas.

Os principais pontos do PL eram: universalização, em vinte anos, do ensino médio em tempo integral; proibição do ensino médio para jovens menores de dezoito anos; ampliação da carga horária do ensino médio noturno para 4.200 horas; organização do currículo em quatro áreas do conhecimento (linguagens, matemática, ciências humanas e ciências naturais); adoção de opções formativas no último ano do ensino médio, a critério dos alunos, ênfase em linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação profissional); implantação da base nacional comum para o ensino médio, obrigatoriedade da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (Corti, 2019, p. 51).

Em meio às questões de financiamento, acesso e permanência, mas principalmente às mudanças curriculares, pode-se considerar que o ensino médio no Brasil é marcado por muitos “reformismos que, entre políticas de Estado e políticas de governo, apresentaram mudanças curriculares que não foram capazes de abrandar ou solucionar os problemas e as necessidades das juventudes”, segundo Silveira, Ramos e Viana (2018, p. 102).

Já Krawczyk (2014) introduz outro elemento na análise do ensino médio ao apontar os riscos da nova regulamentação que veio a se consolidar entre 2016-2017, a partir da BNCC e do NEM, em um contexto de disputa de sentidos atribuídos a essa etapa da educação básica, conforme já discutido na seção anterior.

O retorno à divisão entre ensino propedêutico e formação profissional, superado em parte por meio de normativas elaboradas no primeiro e segundo governos Lula, que estimularam a modalidade do ensino médio integrado à educação profissional (EPTNM), retrocede e reforça o aspecto dual da educação, “a indesejável oposição entre conhecimento geral e específico” (Krawczyk, 2014, p. 35).

A autora destaca ainda seu viés “segregacionista, porque pressupõe que os jovens que optarem pelo mercado de trabalho ou precisarem inserir-se nele não continuarão os estudos em nível universitário, e se decidirem por ele, terão um alto ‘preço a pagar’” (Krawczyk, p. 35).

Para Krawczyk (2014), há em curso uma retórica que visa rebaixar a visão da sociedade em geral sobre a educação e o ensino médio em particular. Teriam “abandonado o ideário de acesso ao conhecimento que permita o estudante desenvolver-se plenamente como cidadão” (Krawczyk, 2014, p. 24).

Compondo a agenda curricular, foi adotado o mote da flexibilização como eixo organizador do trabalho pedagógico. Em resumo, são mudanças no campo dos conteúdos curriculares acompanhadas da privatização de recursos públicos, como resposta aos impactos da reestruturação produtiva na vida social e no mundo do trabalho.

A ideia de flexibilização vem sendo utilizada nas últimas décadas para se opor a uma estrutura estatal de proteção do trabalho e de proteção social. Apresenta-se sob a forma de flexibilização das relações de trabalho, da jornada trabalhista, da vinculação de receitas dos recursos públicos, da Constituição, do currículo, entre outras. (Ferretti; Krawczik, 2017, p. 36).

Em contraposição, destaca-se o campo da pesquisa científica e dos movimentos sociais que pautam o debate educacional em perspectiva de universalização do acesso e permanência dos sujeitos na escola pública, passando pela estruturação de uma política voltada para o ensino médio, refratando as concepções de flexibilização advindas da necessidade de recomposição do capitalismo frente a suas constantes crises.

No ensino médio, a vigência da flexibilização curricular e seu par formativo, o empreendedorismo, que busca adaptar os sujeitos às mudanças colocadas pelo mercado de trabalho incerto e precário, representa a consolidação da hegemonia dos projetos empresariais na educação. Esta, por sua vez, atua com e por dentro do Estado, reelaborando relações institucionais de modo a viabilizar os interesses de classe representados por seus APH. Forja-se uma mentalidade-movimento em torno de grandes agentes econômicos que incidem nas definições da área educacional dos múltiplos governos.

Estamos num novo estágio do processo de mudança das relações entre as diferentes esferas de governo, com a esfera privada e com a unidade escolar. Vive-se no Brasil atual um intenso processo de mudança da racionalidade organizacional do ensino médio, que afeta profundamente a lógica de gestão do sistema e o trabalho na escola pública, novamente justificada pela baixa qualidade do ensino, pelos baixos indicadores de rendimento e altos indicadores de fracasso escolar, aumentando os espaços de mercantilização da educação, e a segmentação regional, criando novos mecanismos de seleção e aprofundando a exclusão e desigualdade social via educação. (Ferretti; Krawczik, 2017, p. 41-42).

O ensino médio é capturado como parte desse processo, presente em todos os níveis e modalidades de ensino das redes públicas, nas três esferas federativas. Imprime-se uma lógica de convencimento por meio do tratamento dos resultados educacionais com impacto direto

nos governos e nas comunidades educacionais e escolares, e assim justifica o avanço do processo de mercantilização da educação.

5 A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS COMO ORIENTADORA DO CURRÍCULO NO DCRB

Este capítulo tem por objetivo apresentar os subsídios produzidos com a análise documental decorrente da pesquisa desenvolvida a partir do DCRB e do corpus documental foco do estudo. Por meio do tratamento dos dados levantados foi possível desenvolver reflexões relevantes em torno dos objetivos traçados pela pesquisa. Em confronto com o referencial teórico produziu-se inferências em torno da política curricular da Bahia e sua relação com os pressupostos pedagógicos da reforma educacional implementada a partir da BNCC e do NEM.

Para esta pesquisa, parte-se da referência para pensar a educação e o currículo no âmbito escolar a perspectiva de formação sistematizada por Saviani (2020, p. 30).

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária.

Esses elementos compõem uma concepção de formação a ser pautada para sustentar uma política voltada para a etapa do ensino médio que ao fim viabilize “além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania” (SAVIANI, 2020, p. 30), e servem de parâmetro para a crítica dos pressupostos que reivindicam a nova política curricular estabelecida no DCRB.

Este documento traz em alguns trechos definições quanto à concepção e perspectiva de educação e currículo que o norteia. As referências se apresentam como embaixadoras para uma formação crítica por parte das escolas que irão implementar esse referencial curricular.

No que concerne à educação o DCRB aponta:

A educação é uma atividade primordialmente humanizadora, pois é construída por mediações que caracterizam a relação estudante-professor, escola-sociedade e entre o estudante, o professor e os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Somente por meio da educação o ser humano pode humanizar-se, isto é, adentrar no universo da cultura, que o permite se comunicar, desenvolver funções psíquicas superiores, planejar

suas ações e revê-las à luz de novos conhecimentos adquiridos. (DCRB, 2022, p. 25)

No que tange ao currículo o DCRB traz:

O que a Bahia visa, em uma perspectiva sócio-histórica, é apresentar um referencial curricular que se fundamenta em uma educação que promova o desenvolvimento do gênero humano, por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, sem deixar de promover a valorização e preservação de saberes e conhecimentos da cultura e tradições dos agrupamentos humanos em que vivem, nos 27 (vinte e sete) Territórios de Identidade do estado. (DCRB, 2022, p. 25)

Na resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 192/2022, normativa que estabelece orientações para implementação da nova política curricular no Estado da Bahia, em seu artigo 15, apresenta-se como fundamentos do currículo escolar os conhecimentos sócio e historicamente elaborados pela humanidade em combinação com o desenvolvimento de competências e habilidades.

Com base no Parecer do CEE nº 111/2022, elaborado por um colegiado de conselheiros que tinham como objetivo exarar uma primeira leitura da versão final do DCRB encaminhada pela Secretaria de Educação em novembro de 2021 ao Conselho²³, reivindica a pedagogia histórico-crítica como orientadora da nova política curricular.

Aporta-se na perspectiva curricular da pedagogia histórico-crítica, faz a crítica ao tecnicismo e ao pragmatismo e sintetiza o sentido do currículo escolar como espaço de formação humana que acontece na escola, como ação intencional, de formação integrada, formação politécnica e formação omnilateral, sendo o currículo uma composição entre conhecimentos científicos, filosóficos, literários e artísticos. (p. 57) Essa base conceitual reverencia o legado freireano, explicitando a construção de uma educação emancipatória como um projeto político e pedagógico para suportar as bases conceituais do conhecimento escolar, como se lê, na página 7: (Parecer CEE Nº 111/2022, p. 11)

Como resultado desse processo tem-se como objetivo a “apropriação dos conhecimentos científicos produzidos pela humanidade à classe trabalhadora e aos/às seus/suas filhos/as, estudantes do ensino médio baiano” (DCRB, 2022, p. 65). Tomado esse encaminhamento o currículo é entendido na DCRB como campo de resistência, que possibilite contribuir com o rompimento das tendências pedagógicas conservadoras relacionadas a reprodução da desigualdade (p. 55 e 102).

²³ Parecer que subsidiou a edição da Resolução CEE nº 192.

Essas concepções inscritas no DCRB se posicionam dentro de uma visão histórico crítica da educação. Entretanto, como conceber que um documento referenciado na política nacional da BNCC do Ensino Médio e na legislação do Novo Ensino Médio ofereça uma formação crítica e emancipadora?

Em contraposição às definições elencadas no DCRB, no tocante a concepção de educação e currículo, o documento se orienta pelo aporte da pedagogia das competências para organização do trabalho pedagógico, como poderá se comprovar ao longo do seu texto, e está em consonância com os parâmetros normativos que guiaram a reforma do Novo Ensino Médio.

O documento enfatiza que sua elaboração se deu em consonância com os marcos legais estabelecidos nacionalmente para a reforma do novo ensino médio (DCRB, 2022). A reivindicação destes marcos evidencia a relação imbricada com os pressupostos do NEM e, portanto, comprometem no currículo da rede estadual o sentido geral apontado nas concepções citadas anteriormente.

O DCRB apresenta uma perspectiva de currículo que para além de ser um organizador didático aponta para qual sociedade almeja-se alcançar a partir da formação ofertada. Com seu viés pedagógico pautado na flexibilidade curricular com vistas a adequar o processo de escolarização dos/as jovens aos ditames do mercado de trabalho advindos da BNCC e do NEM, é intangível o horizonte formativo em perspectiva emancipatória.

O currículo, em seus múltiplos sentidos [...] é o meio para se atingir finalidades educacionais que são fundamentais para uma sociedade justa e democrática. Currículo também é documento fundamental para organizar objetivos didático-pedagógicos dos/as profissionais da educação, os quais refletem-se na prática social do/as estudantes, na medida que as instituições educacionais selecionam quais conhecimentos e valores culturais permearão suas ações educativas; esses atos refletem/impactam, direta e indiretamente, no tipo de sociedade que está sendo constituída: a mantenedora da hierarquização social ou a promotora de equidade social e de democracia. (DCRB, 2022, p. 9)

Em nível nacional, a proposta do NEM emerge como elemento coesionador do projeto formativo escolar para atender o projeto de desregulamentação do trabalho radicalizado com a ascensão do governo Temer e posteriormente com Bolsonaro. Portanto, não se sustenta o argumento de que este seja um projeto voltado para a democratização da escola pública e para a justiça social, visto seu evidente papel em reproduzir e agudizar desigualdades educacionais e sociais.

Ademais, se o currículo é a seleção de conhecimentos e valores que sustentam a prática pedagógica, os pressupostos trazidos pela BNCC e NEM indicam uma resposta às demandas colocadas pelo mercado de trabalho e pelos APHs que dirigiram e continuam a incidir no direcionamento dessas políticas, no sentido de formar para o domínio e instrumentalização de conhecimentos menos complexos e para afazeres simples. Como resultado, reforça-se a desigualdade educacional em que os estudantes da escola pública estão mais vulneráveis ainda, e sua inserção em postos de trabalhos se dá em ocupações mais desvalorizadas e precárias.

Já com base na Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pode-se encontrar a definição do que sejam aprendizagens essenciais. A referência explícita a relação orgânica entre pedagogia das competências e essas aprendizagens, ao passo que revela sua vocação para o nexu pragmático do fazer tomado como objetivo educacional.

Artº 7

§ 3º As aprendizagens essenciais são as que desenvolvem competências e habilidades entendidas como conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do exercício da cidadania e da atuação no mundo do trabalho.

Artº 27

IX - capacidade permanente de aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia dos estudantes; ()

O fundamento pedagógico para a BNCCEM e NEM se ancora no ensino por competências e habilidades, através de uma codificação de elementos que precisam ser garantidos por meio do trabalho curricular. De início as dez competências gerais da BNCC, que se aplicam transversalmente a toda a educação básica, em acordo ao que seja pertinente a cada nível de ensino.

Segundo a necessidade de adaptação da força de trabalho a novas formas ocupacionais desdobradas a partir do avanço tecnológico, microeletrônico e das comunicações, precisa-se formar o sujeito adequado, portanto, ao padrão apresentado. A focalização do ensino do que seja essencial revigora a dimensão do currículo escolar com uma jornada formativa pautada na construção do projeto de vida e na imposição do empreendedorismo como resposta para a questão do desemprego e do trabalho precário.

Desse modo, o central da organização do trabalho pedagógico a partir da BNCCEM e do NEM passou ser a:

[...] garantir as aprendizagens essenciais dos/as estudantes, a partir de uma proposta curricular pautada na apropriação dos conhecimentos científicos, filosóficos, artísticos e literários historicamente produzidos pela humanidade, e no desenvolvimento de competências e habilidades previstas nas áreas de conhecimento. (DCRB, 2022, p. 19)

A pedagógica das competências traz consigo a necessidade de definição de conhecimentos essenciais como aporte formativo para o currículo escolar. Essa relação entre competências e habilidades e aprendizagens essenciais aparece também na BNCC do Ensino Médio (2018) e no Parecer nº 327/2019 do CEE, documento que orienta a implementação da BNCC nas redes de ensino da Bahia.

Como discutem Silva e Sena (2020), a lógica da aprendizagem essencial corrobora com a ideia de padronização curricular, que se traduz na oferta do mínimo de conhecimentos a todos os estudantes das escolas públicas, rompendo com o parâmetro do direito a educação, conceito muito mais amplo do que o estabelecimento de um currículo padrão.

A ótica do que seja essencial responde a ideia de mínimo e básico para ser garantido como projeto formativo da juventude. Dialoga com a instrumentalização de afazeres tornados possíveis por meio da aquisição do saber fazer, pensar para saber fazer. Essa ideia pauta-se na visão de que o sujeito de modo individual e no plano da ideação consegue encontrar saídas para seu quadro de inserção profissional, hoje muito incerto devido à crise do emprego e da expansão de ocupações voltadas para a informalidade e mais recentemente, segundo Antunes (2018), a precarização estrutural do trabalho e seu aporte na crescente do “proletariado de serviços”.

Resta assim problematizar como seria possível viabilizar o intento de uma formação científica, filosófica, artística e que prepare para o exercício da cidadania diante do estreitamento curricular que restringe justamente o acesso a esses conhecimentos?

Em síntese, o DCRB (2022, p. 9) evoca o Direito a Aprendizagem como seu objetivo precípua a partir da reorganização curricular proposta. Nesse prisma, entregar aos estudantes da escola média pública conteúdos curriculares essenciais que formem para as competências e habilidades resume esse conceito. Consoante com essa concepção, a Resolução do CNE nº 4/2018, que institui a base nacional comum curricular do ensino médio, equipara direitos e objetivos de aprendizagem com competências e habilidade.

De modo articulado, esses conhecimentos são selecionados frente à diminuição do tempo efetivo para serem trabalhados com a redução da carga horária da base comum e em alinhamento aos interesses dos APHs que atuam na educação a serviço da ótica de mercado.

A Resolução do CEE nº 137/2019, que fixa normas para a implementação da BNCC para as redes de ensino da educação básica na Bahia, também apregoa a noção de aprendizagens essenciais no mesmo sentido do DCRB e outros documentos. Mantém o enfoque do saber fazer como eixo do processo de aprendizagem.

Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BNCCEM, 2018, p. 13)

Nessa acepção cabe questionar se o conceito de aprendizagens essenciais reduz os conhecimentos ao necessário para resolver situações complexas referentes às mutações do mercado de trabalho e da vida? Nessa pesquisa, empreende-se a hipótese de que essa concepção derive da ideia na qual a prática escolar volta-se para ensinar conhecimentos mais úteis, portanto, vinculados aos fazeres do cotidiano, de resolução de problemas da vida, os quais também compreendem o fazer produtivo.

A questão posta como pano de fundo que se coloca, é que esses problemas não necessariamente são as grandes questões da humanidade e das sociedades. O que demarca essa referência de aprendizagem coaduna com prescrições curriculares que abrem mão de conhecimentos científicos e históricos, reduzindo o currículo escolar a uma dimensão mais técnico operacional da realidade.

Este sentido prescinde de entender que a comunicação do sujeito que aprende precisa se associar com o domínio de saberes capazes de forjar uma prática superadora do estado atual da realidade de desigualdades sociais do capitalismo. O reconhecimento dos problemas da realidade não pode esgotar aprioristicamente na resolução de questões da cotidianidade, sem refletir sobre as contradições que estruturam as opressões.

Adquirir condições de manejar a realidade não pode se reduzir a gerir a precarização da vida. Precisa contribuir para uma visão de mundo crítica a realidade atual, portanto ao modo de produção que organiza e reproduz como seu sustentáculo as opressões e as desigualdades, o capitalismo. Decerto, que a necessidade de vivenciar as experiências cotidianas não se exclui do processo educativo, inclusive do ponto de vista da escolarização formal, mas precisa ir além desse ato que ataca somente a aparência dos fenômenos.

Com base na Resolução CEE n° 137/2019 define-se os parâmetros de competências e habilidades nos parágrafos 2, 3 e 4 do artigo 3. O currículo por competências engendra uma organização dos conhecimentos voltados para a instrumentalização prática dos sujeitos. Nas definições ficam evidentes a constante busca por apresentar as competências e habilidades como estruturadoras do conhecimento escolar. A organização das propostas curriculares e do planejamento das disciplinas ou componentes curriculares enviesam suas opções em razão de formar sujeitos mais adaptáveis e flexíveis para o enfrentamento dos problemas cotidianos e uma realidade em constantes mutações.

As relações de trabalho se alteram constantemente em resposta ao seu sistema (capitalista) buscar sempre sua manutenção por via de uma recomposição contínua de suas condições de exploração. Pela ótica da organização curricular por competências e habilidades pretende-se um percurso formativo que prepare os/as jovens para se adaptarem aos contextos de precarização das relações de trabalho, as oscilações de mercado com ampliações do desemprego e a continuidade da organização do trabalho pautado no paradigma da exploração e espoliação.

No DCRB, na parte que trata dos princípios embaixadores do currículo do ensino médio, são lançados algumas diretrizes para guiar a organização do trabalho pedagógico. Seja como princípios gerais ou específicos, mostra-se necessário tencionar algumas de suas indicações.

Superação das desigualdades educacionais e desenvolvimento integral dos sujeitos numa perspectiva omnilateral, melhoria da qualidade e valorização dos profissionais da educação em destaque nos princípios gerais V, VI, VII e X (DCRB, 2022), todos esses pressupostos ficam comprometidos pelo nexos geral que fundamenta o documento. A lógica fragmentária do currículo advindo dos itinerários formativos corrobora para uma formação estreita e limitada, ao contrário do que se preconiza. Contraditoriamente, há uma desconfiguração dos saberes profissionais dos docentes pela emergência de conhecimentos de cunho instrumental e sem conexão com o necessário trabalho com os saberes sócio-históricos produzidos pela humanidade.

A realização dos princípios específicos do DCRB é inalcançável no quadro de implementação da reforma do ensino médio frente ao cenário de descaracterização do ensino de base, de caráter científico e crítico, resultado dos intentos reformistas. No documento alguns princípios cabem destaque, evidenciando sua contradição com esse processo (princípios específicos II a V, VII e VIII, DCRB, 2022).

Nestes, a consecução do trabalho e da pesquisa enquanto princípio educativo não se realiza com base nesse programa curricular pautado pela padronização, estreitamento e

fragmentação. A indissociabilidade entre educação e prática social está em contradição com a negação dos conhecimentos históricos advindos resultados da atual organização por itinerários do NEM (princípio específico VI, DCRB, 2022).

Um dos princípios específicos menciona o acesso ao mundo da cultura como norteador da organização curricular. Mas, como ter acesso ao mundo da cultura se a base comum do currículo foi estreitada com a diminuição de carga horária²⁴? Os itinerários formativos não vão recompor essa perspectiva de garantir no currículo acesso a bens e práticas culturais e artísticas fruto da produção histórica da humanidade.

Ao contrário, as indicações tomadas a partir de alguns componentes curriculares indicam a desestruturação de certo patamar estabelecido de conhecimentos propriamente didáticos de cada área de disciplinar, ao passo que esvazia o acesso a arte e a cultura dos povos em sentido universalizante. Certamente que existem conteúdos curriculares no DCRB e no currículo do NEM que podem ser considerados como rigorosos do ponto de vista de acesso a bens culturais e artísticos de alto valor (não no sentido elitizado e erudito), mas esse processo é residual e não corresponde ao cerne do que propõe a Reforma em sua acepção geral.

A integração, outro ponto assinalado nos princípios específicos, ao fim não se concretiza, posto que a Reforma aponta justamente na direção da pulverização de conhecimentos muito particularizados a partir da ótica dos itinerários formativos. Uma miríade de novos componentes curriculares sem lastro em conhecimentos e conteúdos de base, apartados de caráter científico. Fragmentação curricular e desintegração do currículo ao dividir base comum e itinerários não corrobora para a ótica e a prática da interdisciplinaridade, por exemplo, muito menos dialoga com a perspectiva do conceito de escola única ou unitária gramsciniana conforme Gramsci (1995, 2006), Jesus (2005) e Jacomini (2020).

Quanto ao Projeto de Vida, no DCRB (2022, p. 52) este aparece como estratégia de construção das “dimensões pessoal, cidadã e profissional dos/as estudantes”. Para tanto, arrola

²⁴ A título ilustrativo registra-se alguns componentes curriculares que fazem parte dos itinerários formativos das matrizes curriculares da Bahia. Performar, Performando, Linguagens e suas tecnologias; Modelando situações e entendendo contextos, Matemática e suas tecnologias; Um rolê pelas construções, Matemática e suas tecnologias; Do sol ao sabor, Ciências Naturais e suas tecnologias; Tira o pé do chão, itinerário integrado Linguagens e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias; A arte de morar, itinerário integrado Ciências da Natureza e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias. Esses são alguns exemplos da ocupação de espaço do currículo por formas de conhecimento questionáveis, em detrimento da redução da carga horária da Formação Geral Básica (FGB). As matrizes curriculares foram instituídas por meio da Portaria de nº 1.978/2022 da SEC Bahia.

a possibilidade de chegar à integração entre trabalho, tecnologia e cultura por meio da ótica da inovação e empreendedorismo social (DCRB, 2022, princípio específico I e XII).

O desenvolvimento do sujeito é colocado como obra dos indivíduos isoladamente, a partir da promoção da lógica dos negócios como alternativa para inserção socioprodutiva da juventude. É preciso tentar construir uma iniciativa econômica empreendedora, e se não der certo, é preciso tentar outra e outra vez, especializar-se o máximo possível, ser polivalente para tentar encontrar seu lugar no mercado de trabalho.

Com isso, o sentido geral do NEM é propor uma inclusão sócio-profissional dos jovens pautados na responsabilização individual destes por sua inserção no mercado de trabalho por meio do auto emprego e de uma formação que prescindia do domínio de conhecimentos mais complexos.

No tocante a LDB, para efeito de cumprimento do art. 35, tanto a formatação quanto os fundamentos enraizados no DCRB, se vislumbra difícil o cumprimento do que traz o texto legal quanto às finalidades para o ensino médio no Brasil. Até aqui se depreende o confronto entre o que traz as normativas que compõe a reforma do novo ensino médio e o que anuncia enquanto concepção de educação e currículo em sua versão para o estado da Bahia.

É bem verdade, que o próprio inciso II do art. 35 já anuncia a perspectiva da adaptabilidade como horizonte formativo para a juventude frente a “novas condições de ocupações” (LDB, 1996). Todavia, a maioria dos parâmetros apontados nas finalidades para o ensino médio na LDB contrastam com os pressupostos e os desdobramentos da implementação do NEM. Não é possível desenvolver o domínio de princípios da cultura, das artes e do desenvolvimento produtivo com a deterioração da base de conhecimentos que advém da proposta da Reforma. Em um quadro de redução de carga horária da base comum, tão pouco, é tangível alcançar uma formação crítica com o estreitamento curricular resultante do NEM, muito menos uma inserção socioprodutiva pautado pelo trabalho socialmente protegido, ou seja, que garanta direitos trabalhistas e previdenciários.

O movimento inscrito na LDB de preparação básica para o trabalho calcado em forjar sujeitos flexíveis e em condições de se adaptar a novas condições de ocupação, diretriz que se reproduz nos outros documentos, precisa estar inscrita na realidade da sociedade capitalista, pautada nas desigualdades sociais. Evidencia os tencionamentos na formulação dos documentos normativos da educação brasileira, avanços e recuos dentro dessa esfera. Logo, a legislação e o corpo normativo da política educacional são atravessados pelas disputas mais amplas que acontecem na arena da sociedade em geral.

O DCRB também evoca o Plano Nacional de Educação em suas “Metas 3, 7, 11 e 17, as quais têm uma relação mais direta com a etapa para o Ensino Médio e com os desdobramentos na atual política curricular do Ensino Médio” (DCRB, 2022, 32). A partir do documento, no trecho de parte das estratégias 3.1 e 3.2 da meta 3 diz:

Institucionalizar programa nacional de renovação do Ensino Médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (DCRB, 2022, p.33)

Novamente, elementos já demarcados por esta pesquisa como intangíveis devido aos fundamentos enraizados no DCRB, a exemplo da interdisciplinaridade e da formação ampla, geral, cultural e humanística. No texto fica patente à ideia de garantir condições de infraestrutura adequada para implementação da proposta, demanda recorrente e histórica no contexto da escola pública brasileira.

Embora presentes discursivamente, concordamos com Silva e Sena (2020, p. 257) quando dizem que

As questões estruturais da educação pública, a desvalorização dos profissionais da educação, a exclusão da classe trabalhadora da escola pelas dificuldades de condições de acesso e permanência, a precarização das políticas de formação docente, o avanço dos mecanismos gerenciais de gestão, o caráter de controle das políticas de avaliação e, sobretudo, a insuficiência e aplicabilidade do financiamento da educação, são pautas que não ganham destaque nas atuais reformas, embora incidam diretamente no direito à educação.

As instituições padecem de condições básicas em muitos casos, como saneamento e água potável, climatização, laboratórios de ensino, dentre outros. Destarte, como dotar as instituições com esse instrumental em paralelo a EC 95, hoje substituída pelo arcabouço fiscal, ainda mantendo um viés restritivo ao gasto público e ao investimento nas áreas sociais?

A narrativa da flexibilização curricular traz consigo algumas possibilidades de ensino a partir do trabalho científico, requerendo uso de laboratórios de práticas para sua efetivação. Além disso, conforme o discurso do DCRB e do NEM sua perspectiva pedagógica recobre o aspecto de uma formação integral para os sujeitos que estão na escola. Essa, quase nunca foi

uma condição presente no ambiente escolar na educação básica como regra geral, o que irá garantir que com a vigência de um regime fiscal que impõe corte de recursos na área educacional esse intento possa se efetivar?

No DCRB, cabe ressaltar a ênfase dos elementos de proximidade para compreensão da proposta curricular ao citar o reconhecimento de saberes e aspectos constituintes dos Territórios de Identidade da Bahia, em um esforço por contextualizar o trabalho de ensino em uma dimensão identitária, local e territorializada. Certamente que estes componentes perfazem a dimensão do currículo e dos conhecimentos a serem trabalhados em sala de aula, embora não esgotem o que seja o currículo escolar.

O permear dos Territórios de Identidade carrega um aporte de conteúdo que se dimensiona na valorização da cultura local, dos saberes populares, da organização social e comunitária, do potencial econômico das regiões e dos territórios. Talvez caiba explorar enquanto uma simbologia positiva, que abre e cria porosidade no currículo escolar para absorver elementos vivos das culturas e dos sujeitos em múltiplos ângulos, municipal/local, no bairro no qual a escola está inscrita, nas pessoas e organizações que mobiliza e envolve.

Merece destaque a diretriz enunciada de tomar os aspectos da política territorial do Estado como subsídio para elaboração das referências curriculares, especialmente àquelas que se conectarão com o *locus* mais específico das escolas, a partir da elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de cada unidade escolar nos municípios e territórios.

[...] os PPPs das unidades escolares devem expressar, em consonância com o DCRB, o compromisso do Estado para a oferta de educação de qualidade social, ou seja, garantir o acesso e a permanência dos/as estudantes na etapa do Ensino Médio, assegurando a aprendizagem e o desenvolvimento para o cumprimento de uma das finalidades legais dessa etapa – a preparação para o nível subsequente de estudos, bem como a inserção desses/as educandos/as nos espaços de convivência social e vida profissional. É oportuno salientar que pactuar com o compromisso de uma educação de qualidade social, em um estado majoritariamente negro, é fundamental tencionar e intencionar a organização curricular e o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a reparação racial e todas as suas interseccionalidade. (DCRB, 2022, p. 19)

Outro ponto de destaque é a validação de uma ótica curricular engajada com a realidade territorial do Estado, e que se manifesta em particular no compromisso apontado para uma educação que faça frente ao racismo. O Parecer do CEE nº 111/2022 contempla elementos do processo de ensino e aprendizagem em destaque, a saber:

Art 14. As propostas pedagógicas de oferta de Ensino Médio deverão incorporar as pedagogias decoloniais, os saberes ancestrais em direção a uma ciência e cultura regenerativa do planeta, os letramentos raciais, políticos, linguísticos e culturais que assentam o conjunto de valores que requerem atos de ensinar e aprender, no âmbito da cultura escolar.

Do exposto nessa sessão, fica patente o tensionamento entre os princípios e fundamentos almejados pelo DCRB, com um currículo de base crítica e emancipadora, em contradição com o que sugere as diretrizes gerais do NEM e do próprio DCRB, que oferece uma formação pautada na adaptação dos sujeitos aos ditames do campo econômico que e hegemoniza a formulação das políticas educacionais no contexto da Reforma.

5.1 ARQUITETURA CURRICULAR E ITINERÁRIOS FORMATIVOS: DESCONFIGURAÇÃO DOS SABERES SÓCIO E HISTORICAMENTE CONSTRUÍDOS NO CURRÍCULO ESCOLAR

O cerne do que aponta a Exposição de Motivos sistematizada pelo Ministério da Educação (MEC) a partir de seu ministro em 2016, anuncia o pressuposto que coloca o ensino médio como desinteressante para os estudantes, tornando-se necessário sua revisão com vistas a seu melhor aproveitamento.

Esse aproveitamento corrobora discursivamente para que os/as jovens possam escolher seu percurso formativo de acordo com suas demandas. Mas esse processo não é aleatório e não responde simplesmente aos anseios das juventudes, posto que o próprio documento aponte para uma correspondência com as necessidades formativas alinhadas ao mercado de trabalho.

Textualmente, o mercado aparece como o gerador da demanda formativa para essa etapa da educação básica, estando seu fracasso associado justamente a não atender de modo satisfatório a inserção dos jovens nesse mercado. Em correspondência com esse direcionamento, foram empreendidas reformas curriculares, realinhando o trabalho com os conhecimentos escolares ao que preconiza o campo econômico.

Por meio dos itinerários formativos, a nova formatação da parte diversificada do currículo está no centro da disputa colocada pela reforma do ensino médio empreendida. Busca-se ocupar esse espaço por vezes ocioso na composição curricular das redes de ensino nos estados. A garantia das disciplinas da base comum em sua organização anterior, de 2.400h, não seria, portanto, satisfatória, para a oferta de um ensino consistente e atrativo para os/as jovens.

As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 2016, p. 1)

Daí resulta todo o movimento para configurar mecanismos a nível nacional que repercutam nos estados de modo a materializar o preenchimento desse espaço por determinados interesses e visões de mundo. A proposta do NEM propõe questionar justamente a obrigatoriedade em garantir uma formação básica sólida para os estudantes, pois interroga justamente a presença da ciência de base nos currículos escolares.

Esse questionamento não se refere simplesmente a necessidade de ajustes para um melhor funcionamento da dinâmica curricular na etapa do ensino médio, ou seja, não buscou uma tratativa mais adequada para que se fortalecesse a perspectiva de uma formação básica comum sólida para os/as jovens que estão, principalmente, nas escolas públicas. O sentido do NEM corrobora para que a presença desses conhecimentos no currículo escolar seja justamente o motivo da problemática de pouca atratividade da escola e de sua dissonância com uma formação que otimize a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho.

A deflagração de um movimento nacional por meio da instituição de ferramentas legais que imponham às redes estaduais a organização de modo definitivo e evidente da parte diversificada no currículo escolar não é só um diagnóstico do MEC e do governo federal, se associam nessa operação também outros agentes, a exemplo dos APHs.

Todavia, a ocupação de espaços no currículo veio como forma de desestruturar os campos disciplinares de conhecimentos, ao retirar e diminuir a carga horária prevista para a base comum na oferta de ensino. Na exposição de motivos chega-se a apontar como proposta a carga horária máxima de mil e duzentas horas destinadas às disciplinas da base comum (na legislação final tendo ficado em até 1.800h). Essa pretensão é reveladora do objetivo central de reduzir a presença dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e sistematizados/organizados a partir dos campos de conhecimentos disciplinares no interior da escola pública.

Mas o que substitui e ocupa o lugar dos conhecimentos retirados do currículo escolar?

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não

veem sentido no que a escola ensina. (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 2016, p. 1)

Ao contrário da crítica ao currículo do ensino médio ser extenso, devido à presença de treze disciplinas, o NEM implementou uma miscelânea de novos componentes curriculares reproduzindo uma pulverização, e aí sim uma real fragmentação na maioria dos casos, sem articulação e desconexa com objetivos educacionais relevantes do ponto de vista dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e base para sustentação dos saberes necessários a uma formação sólida e crítica.

20. É de se destacar, outrossim, que o Brasil é o único País do mundo que tem apenas um modelo de ensino médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens, a partir dos quinze anos de idade, podem optar por diferentes itinerários formativos no prosseguimento de seus estudos.” (EXPOSIÇÃO DE MOTIVOS, 2016, p. 2)

Já na BNCCEM (2018, p. 15), o discurso presente é o da “superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento”. No Parecer do CEE nº 111/2022 critica-se o modelo dominante de organização propedêutica do currículo, “apoiado na fragmentação de disciplinas”, e convoca a uma reformulação que inclua “as inovações curriculares” e “outra modelagem das atividades e práticas pedagógicas” (p. 11).

A flexibilidade curricular a partir dos itinerários formativos enseja novas formas de ensino, que integrem conhecimentos de modo coordenado para a formação competente dos sujeitos.

[...] e incentivo a práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares integrando teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada [...] a definição de direitos e objetivos de aprendizagem [...] elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio. (DCRB, 2022, p. 23)

A despeito do estímulo a práticas interdisciplinares, o currículo do NEM, por meio dos itinerários formativos engendra restrição, estreitamento e rebaixamento do currículo da escola pública. A flexibilidade apregoada significa, por um lado, liberar tempo/espço no currículo para a entrada/avanço de conteúdos escolares descompromissados com uma formação crítica. Por outro lado, esses mesmos conteúdos buscam conformar os sujeitos adaptando-os à flexibilização e desregulamentação da esfera do trabalho.

Flexibilidade na organização do currículo e a perspectiva do que sejam os objetivos de aprendizagem são elementos a serem considerados. Dialogar com essa questão é fundamental

para entender como a ideia de flexibilização curricular articula os interesses de mercado como visão de mundo a definir quais conhecimentos compõe o repertório formativo dos adolescentes e jovens na escola pública.

Assim, a relação sociedade educação materializa a mediação do que se ensina e do que se aprende. A flexibilização curricular da Reforma parte do conceito de aprendizagem flexível trabalhado por Kuenzer (2017, p. 337), a qual é

Concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

A aprendizagem flexível na educação representa o projeto pedagógico da acumulação flexível. Discursivamente preconiza para a educação “a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência” (KUENZER, 2017, p. 338-339), em contrapartida ao que materializa na prática.

A partir da diversificação curricular, está entendida também em sua faceta de espaço a ser ocupado dentro da organização pedagógica tomada pelos itinerários formativos, percebe-se o avanço da visão e da ação das forças políticas do campo econômico, portanto dirigidas por um espectro da educação compreendida enquanto mercadoria, sobre as políticas de currículo.

Essa é uma questão chave, a da disputa da parte diversificada do currículo. A destinação e ampliação em alguma medida de carga horária é fundamental para expressar os conteúdos da política curricular sob direção do empresariado da educação e dos APHs que incidem no campo educacional.

No caso do DCRB, fica desvelada a insolúvel relação entre o que reivindica o documento enquanto proposta pedagógica para a organização curricular e a que e a quem de fato serve este instrumento, relação materializada na participação de organizações privadas na consecução do documento e na realização da política curricular.

Como síntese, os argumentos colocados para justificar a reforma educacional do NEM apresentados na Exposição de Motivos (2016), correlaciona um modelo de educação ineficaz na garantia de competências e habilidades para os estudantes, “pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (p. 2).

Um novo modelo de ensino médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. (Exposição de Motivos, 2016, p. 2)

Já na Exposição de Motivos, se atrela o sentido das mudanças propostas às prescrições de organismos internacionais que buscam ao longo da história e a partir de documentos orientadores um alinhamento da formação escolar de acordo com as (novas) formas de trabalho mais flexíveis, representantes das mudanças operadas desde a reestruturação produtiva e hoje materializadas na ótica do autoemprego.

Esses próprios organismos prescrevem a flexibilização como forma de melhor adequação da formação às demandas contemporâneas do mundo do trabalho. Escondem por traz desse discurso, que a necessidade de flexibilizar o currículo escolar busca adequar o/a trabalhador/a as condições restritivas de direitos preponderantes nas relações de trabalho em expansão. De outro lado, tem-se como objetivo justificar a necessidade de investimento individualizado dos sujeitos como forma de viabilizar sua própria inserção profissional.

A Exposição de Motivos externa a imperiosa tarefa de reformar o ensino médio brasileiro, devido a sua anacrônia em atender a agenda dos organismos internacionais e da aprendizagem flexível. Mas a definição de urgência se dá não frente às necessidades reais postas para essa etapa de ensino, mas sim em razão das mudanças mais amplas empreendidas na sociedade e na política em geral, com a reforma trabalhista e as medidas de austeridade do gasto e do investimento público de caráter social.

19. Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável.” (Exposição de Motivos, 2016, p. 2)

Para essa nova proposta curricular, cabe frisar a delimitação das competências e habilidade passa a nortear todo o currículo, da formação geral básica aos itinerários formativos, conforme a BNCC do Ensino Médio (2018). A Portaria do MEC nº 1.432/2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos, lança as bases para formatação do currículo por competências, determina os objetivos, e estrutura os eixos que fundamentam os itinerários.

A pedagogia das competências por meio da flexibilização curricular atua na restrição da formação geral básica e nas disciplinas da base comum. Só três disciplinas são obrigatórias ao final, encurtando a partir da base legal o que precisa ser garantido no tocante aos conhecimentos sócio e historicamente construídos, traduzidos no acúmulo de saberes das áreas disciplinares.

23. Na perspectiva de ofertar um ensino médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa. (Exposição de Motivos, 2016, p. 3)

Corroborando com isso para a quebra da base científica do currículo, dos conhecimentos e conteúdos escolares. Oferta de conhecimento a menos aos sujeitos da escola pública, alicerçado em um discurso de tornar mais atrativo para os/as jovens o espaço escolar. Argumentos já presentes desde a Exposição de Motivos em 2016, tendo se consolidado após no texto da Lei nº 13.415.

Quanto aos Itinerários Formativos a Portaria do MEC nº 1.432 define como:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (2018, p. 94)

Como objetivos são elencados:

Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
(2018, p. 94)

Novamente articulação com competências como parâmetro para estruturar as propostas curriculares e na sequência referência a autonomia dos/as jovens para levarem a frente seus projetos de vida, em contraste com condições de vida e estudo dos sujeitos da escola pública, que em geral não favorecem ao desenvolvimento da autonomia plena, comprometendo o planejamento de estratégias e trajetórias de inserção socioprofissional.

Entre os eixos estruturantes dos itinerários formativos destacam-se dois: Investigação Científica e Empreendedorismo (este último discutido na sessão seguinte). Para o primeiro

eixo, são colocados como objetivos: “Aprofundar conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos; Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico (PORTARIA N° 1.432, 2018, p. 95)”.

Em que pese apontar esse tema como eixo estruturante, o NEM vai na contramão do desenvolvimento da ciência e tecnologia ao negar conhecimentos de base produzidos pela humanidade, portanto, de caráter científico, com os novos arranjos curriculares advindos dos itinerários formativos. A redução de carga horária da base comum e a consequente ocupação desta por novos componentes curriculares estruturados a partir de conhecimentos simples e sem um arcabouço rigoroso de sua elaboração refletem o estreitamento do currículo e segue no sentido de rebaixar o caráter científico dos saberes trabalhados na escola pública.

Em resumo, há uma contradição entre as prescrições quanto a tratar de evidenciar a necessidade de aprofundamento do domínio dos conhecimentos e dos fundamentos da ciência em contrapartida com a flexibilização curricular promovida que segue o receituário de restringir o acesso a esses mesmos princípios.

Para a organização por série do NEM Bahia, no 1° ano não há oferta de itinerários formativos, e sim componentes obrigatórios junto com um componente curricular eletivo, este sim de escolha por parte dos/as estudantes e de responsabilidade de elaboração no âmbito da unidade escolar. Os componentes do 1° ano têm por objetivo subsidiar os/as jovens nas escolhas dos itinerários das séries seguintes. “Além disso, essa proposta possibilitará os percursos formativos que dialogam com temáticas contemporâneas e com o seu projeto de vida” (DCRB, 2022, p. 230).

A 1ª série do Ensino Médio tem grande importância no início da flexibilização curricular do Ensino Médio baiano pois os estudantes poderão trilhar percursos conectados às juventudes, tendo a oportunidade de vivenciarem componentes específicos para refletirem sobre seus projetos de vida e começarem a experimentar a eletividade, pautada em suas questões, desejos e necessidades, dando as condições para, no ano seguinte, escolherem, de forma mais madura, o itinerário formativo que desejarem trilhar.” (DCRB, 2022, p. 230)

A escolha do itinerário formativo acontece no 2°ano. No 3° ano permanece a indicação da série anterior, como proposta de aprofundamento do percurso escolhido anteriormente, e como forma de solidificar a preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Portaria da SEC/BA n° 1.978/2022, que dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, junto com o DCRB também assinala que as unidades escolares devem ofertar o(s) mesmo(s) Itinerário(s)

Formativo(s) nas séries subsequentes “a fim de garantir a terminalidade do percurso formativo dos estudantes” (p. 6).

Destarte, como essa ideia/formatação pode fortalecer a perspectiva do ENEM e do ingresso no ensino superior com a subtração da carga horária das disciplinas da base comum que são cobradas no exame nacional? Embora haja a sinalização da DCNEM em seu art. 32 de que haverá adequação do exame a proposta do NEM, vislumbra-se ser uma operação de difícil aplicação devido à variação muito grande de itinerários produzidos pelas rede estadual e do que pode disponibilizar as unidades escolares de acordo com suas condições, conforme artigo 3, parágrafos 1, 2 e 3 da Resolução do MEC nº 3 de 2018²⁵.

Cabe frisar a ideia contraditória de que com os alicerces do NEM torna-se intangível alcançar avanços rumo à etapa do ensino superior, posto que a lógica fragmentária e de estreitamento curricular restringe o acesso ao conhecimento científico de base que possibilite ao estudante da escola pública concorrer em pé de igualdade com estudantes das redes privadas de médio e grande porte.

Já na 3ª série do Ensino Médio, os/as estudantes aprofundam os conhecimentos do itinerário formativo escolhido na 2ª série. Sendo assim, essa escolha deverá ser mantida, pois no bojo da proposta da reforma do Ensino Médio há o indicativo para o aprofundamento na área de conhecimento (itinerário de área) ou das áreas de conhecimento (itinerário integrado – duas áreas de conhecimento), uma vez que esse aprofundamento viabilizará aos/às estudantes maiores possibilidades de ingresso no Ensino Superior, inclusive por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (DCRB, 2022, p. 230)

Além disso, a própria pulverização de itinerários dificulta o princípio de aproveitamento de nota em instituições públicas de ensino superior dentro do mesmo estado e também entre estados da federação. Afinal, como aproveitar um itinerário formativo específico existente na rede estadual da Bahia e utilizado em determinada escol? Será que os conhecimentos trabalhados serão contemplados na prova do ENEM? Como avaliar esses conhecimentos específicos para fins de ingresso à universidade?

No artigo 32 da DCNEM também fica explícita a complexidade que seria para viabilizar a adequação do ENEM as novas demandas do NEM. Como compatibilizar o que trazem os

²⁵ A Resolução 3/2018 sugere que o ENEM seja realizado em duas etapas, “onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos. O estudante inscrito no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) escolherá as provas do exame da segunda etapa de acordo com a área vinculada ao curso superior que pretende cursar”.

itinerários considerando a diversidade e multiplicidade de ofertas nas 27 redes de ensino médio em cada estado do Brasil? Os itinerários não são os mesmos em nível nacional, ao contrário, representam uma miscelânea de propostas e de componentes curriculares dos mais diversos, nem sempre orientados para uma vocação profissional que possibilite associar àqueles conhecimentos a uma determinada carreira estruturada no ensino de graduação nas universidades. E como seria para um estudante de um estado da federação que cursou um percurso formativo totalmente diferente no que concerne aos itinerários formativos conseguir acessar via o ENEM nessa nova matriz proposta a uma universidade em um estado diferente do seu?

Logo, a nova arquitetura curricular dos itinerários contribui para desestimular aos estudantes da escola pública a participarem do exame de acesso ao ensino superior. De partida, eles se encontrarão em desvantagem com as instituições particulares em geral, que terão garantidos o trabalho com os conteúdos voltados para esse tipo de exame.

O NEM é mais uma ação que reforça o elitismo, destinando vagas do ensino superior público massivamente para estudantes oriundos do ensino privado, que terão acesso a uma formação universitária que os preparará para ocupar postos chave na sociedade, a partir de um aprofundamento e especialização de saberes concernente a esse nível de ensino.

Já aos estudantes da escola pública, fica limitada sua formação a aquisição do diploma de nível médio como teto a ser alcançado em seu percurso formativo, quando não uma profissionalização precária ofertada pela ótica do itinerário da educação profissional e tecnológica. Nessa lógica, reproduz-se a dualidade educacional na qual os filhos e filhas dos trabalhadores que ocupam a escola pública terão acesso somente a dimensão da preparação estrita para o trabalho precário e para um mercado onde já não existe o paradigma do emprego assalariado como referência, ao lado de jovens que gozarão de acesso a um arcabouço de conhecimentos de formação geral e aprofundado, refletindo a divisão de classe que marca a sociedade capitalista.

Cunha (1977), ao analisar a reforma proposta pela Lei nº 5692/1971, que impactou na etapa do ensino médio, relata a ação contencionista dessa legislação ao frear o acesso a universidade por meio da reestruturação curricular empreendida à época. Nessa proposição se buscou generalizar a profissionalização em todo o ensino médio por meio da oferta de ensino técnico e profissional, medida depois adequada devido a sua inviabilidade prática.

A formatação dos itinerários além de representar o estreitamento curricular do conhecimento científico de base para o ingresso no ensino superior é ao mesmo tempo a expressão da fragmentação que torna muito complexo a adequação de um exame de caráter

nacional a se ajustar a multiplicidade de conhecimentos organizados nos novos componentes curriculares dos itinerários.

Ademais, é possível observar a partir de muitos componentes curriculares dos itinerários a fragilidade dos conhecimentos ofertados. Ou seja, não são matrizes de saberes estruturados de modo a dar suporte para uma maior compreensão dos sujeitos no mundo, estando mais relacionados a estabelecer noções de atividades práticas de caráter simples, com vistas a habilitar os/as jovens ao cumprimento de operações menos complexas.

No DCRB, no que tange a parte diversificada do currículo, são elencados alguns temas considerados na elaboração das matrizes curriculares a serem trabalhadas na rede estadual. Registram-se alguns deles: gestão territorial; bacias hidrográficas; territórios de identidade; territórios, memória e pertencimento; territórios da Bahia, variações linguísticas e interculturalidades; dentre outros.

O CEE relaciona a parte diversificada do currículo com o enriquecimento da base comum, e chama atenção para a importância destes conteúdos e sua dimensão explicativa dos fenômenos mais próximos dos sujeitos.

Art. 23. A parte diversificada do currículo, conforme o disposto no Art. 26 da LDB, se constitui como dimensão que enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo o estudo de aspectos regionais e locais representativos da sociedade, da cultura, da economia e das identidades territoriais. (CEE, Resolução nº 137, 2019, p. 8)

É importante mencionar que os temas desse levantamento são relevantes para uma melhor compreensão da realidade baiana. Entretanto, na apresentação dos itinerários da rede estadual constam alguns componentes curriculares que não expressam sua relação com os temas gerais, se configurando como conhecimentos desconexos e sem pertinência de serem tratados em nível de conhecimentos de caráter histórico e científico²⁶.

Em alguma medida, as temáticas listadas, abordam itens que compõem parte dos conhecimentos das áreas disciplinares, estando dentro de um escopo de saberes sistematizados historicamente e situados em um plano de domínio da realidade não meramente operacional. Os conhecimentos elencados acenam para a problematização de realidades permeadas pelas contradições do capital, a exemplo da questão ambiental, ao possibilitarem a organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva crítico superadora, embora como já constatado, o

²⁶ A exemplo dos componentes curriculares já citados, extraídos da Portaria de nº 1.978/2022 da SEC Bahia.

sentido geral adotado pela DCRB a partir do currículo por competências e habilidades caminhar em sentido oposto.

Outro ponto de destaque diz respeito a possibilidade de aproveitamento de competências alternativas como forma de compor os itinerários formativos. A Resolução do MEC nº 3/2018 das DCNEM aponta essa possibilidade.

§ 7º A critério dos sistemas de ensino, os currículos do ensino médio podem considerar competências eletivas complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante. (DCNEM, 2018, p. 8).

A bem da normativa sugerir a perspectiva de complementação da carga horária curricular, o reconhecimento de conhecimentos tácitos como parte do tempo destinado ao trabalho pedagógico de ensino pode se configurar um percurso perigoso ao desestimular a escolarização.

Se configura assim, mais uma tática para enfraquecer a presença dos saberes científicos e historicamente construídos, cerne da organização curricular necessária para o desenvolvimento de uma formação que articule os princípios do desenvolvimento tecnológico aos saberes humano, artísticos e culturais como destacado por Saviani (2020), e da perspectiva da escola unitária defendida por Gramsci (1995, 2006), ambas as abordagens tomadas como aporte que orientou a crítica realizada nesta pesquisa.

5.2 QUAL PROJETO DE VIDA É RESERVADO PARA A JUVENTUDE DA ESCOLA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA

Nessa sessão será discutida a dimensão de projeto de vida aliado ao empreendedorismo, noções que foram incorporados ao currículo escolar e se desdobram em novos componentes curriculares. Estes temas se relacionam na medida em que o projeto de vida fomentado pela proposta pedagógica do NEM estimula a tomada de iniciativa dos sujeitos como estratégia de inserção profissional.

A chamada adaptação para as mudanças contemporâneas do mundo/mercado de trabalho é a questão chave para explicitar os objetivos educacionais e os movimentos realizados pelos APH na reforma curricular do NEM. Para isso, dirigir o processo de ordenamento do currículo com cerne no projeto de vida das juventudes que estão na escola, optando por mudanças curriculares como fio condutor do processo, reflete a expressão

material do contexto de desemprego, crescimento de ocupações informais, terceirização e precarização nos postos de trabalho.

Daí a necessidade de formar sujeitos moldados para esses espaços, aptos a se encaixarem em diferentes ocupações, a partir da noção de sujeitos empreendedores, de construir por meio da formação escolar trajetórias de protagonismo em sua própria inserção profissional.

A dimensão do protagonismo juvenil aparece como responsabilização da juventude da escola pública por seu próprio êxito ou fracasso em alcançar e conseguir seus objetivos profissionais e de vida.

O Estado da Bahia conceberá o Projeto de Vida como componente curricular, sendo necessário, também, que a organização curricular da escola apoie os/as estudantes na reflexão e elaboração dos projetos de vida a partir do entendimento de que seus objetos de conhecimento não visam apenas à definição de uma carreira ou profissão, mas contribuem para que os/as estudantes aprendam a fazer escolhas. (DCRB, 2022, p. 233)

Cabe questionar qual escolha pode ser feita para a maioria dos estudantes da escola pública frente ao contexto social no qual estão imersos: desemprego, violências, muitas carências de diversas ordens. O que escolher? Há realmente escolha? Ou, na maioria dos casos é a falta de escolha que predomina?

Alves e Oliveira (2020, p. 24 e 25) relacionam as projeções da dimensão projeto de vida a elementos que compõem a totalidade social e problematizam a valorização exacerbada do campo educacional em determinar o sucesso das escolhas dos jovens, revelando os limites da formação a partir dos itinerários formativos e da flexibilização curricular proposta com o NEM.

As escolhas e as definições de um projeto de vida advêm dos elementos que constituem o tecido social, dos pontos e contrapontos desse emaranhado societal. Assim, a supervalorização da dimensão educacional denota que o êxito escolar dos jovens de ensino médio, inclusive com desdobramentos para a vida profissional, se vincula à coerência entre o currículo proposto e seu grau de aproximação aos anseios da juventude. No entanto, a presunção de que a escolha do itinerário formativo e a definição do projeto de vida são as chaves para o êxito se aproxima de uma falácia.

Como construir uma trajetória profissional em meio à debilidade formativa empreendida pelo NEM e o DCRB? Mais uma contradição dessa reforma que prescreve profissionalização

como cerne do currículo escolar, mas oferta uma formação limitada quanto à formação geral e ao ensino técnico apregoado no quinto itinerário, da formação técnica e profissional.

Ademais, em acordo ao que diz Gentili (1995), ao discutir a mudança de paradigma sobre o mercado de trabalho, antes alicerçada na ótica do investimento educacional em consonância com a dimensão do trabalho assalariado, mas que com advento do neoliberalismo e do economicismo esse investimento não tem uma correspondência em garantir ocupação laboral estável devido à deterioração da própria noção de mercado, que passou inclusive a ter sua existência questionada nessa perspectiva.

A deferência ao desenvolvimento da autonomia dos estudantes mencionado pela DCRB aparece atravessada pela ótica individualista, na qual os sujeitos são responsáveis pela realização dos seus projetos de vida. Mais uma vez a ênfase recai sobre o indivíduo, não há problematização sobre as condições de desigualdades para o exercício dessa autonomia.

Os documentos ressaltam aspectos de ordem subjetiva como fundamentais para o melhor posicionamento dos sujeitos no contexto contemporâneo.

A Resolução nº 3/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu art 5º, define projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante. E, em seu art. 6º, especifica que formação integral é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida. (DCRB, 2022, p. 234)

Importante observar o viés individual que consta na definição do componente projeto de vida. O sujeito toma suas decisões para pavimentar sua trajetória escolar, profissional e conseqüentemente de vida. Mas onde aparece o papel dos outros agentes nesse processo? E a família? A comunidade? A escola é a ofertante de condições (conhecimentos!) capazes de gerar melhores oportunidades para tomada de decisões? E a coletividade da escola, incluindo a turma na qual o indivíduo estuda?

A competência geral que trata do Projeto de Vida na BNCC nos apresenta o vínculo desse projeto com a liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade. Para o desenvolvimento dessa competência, ao longo da Educação Básica são apresentadas as subdimensões da determinação, esforço, autoeficácia, perseverança e autoavaliação. Ainda no texto da BNCC, encontramos uma clara orientação para a organização da unidade de ensino para, em atenção ao acolhimento das diversidades que as juventudes trazem, bem como a um percurso formativo que, observando diferentes percursos e histórias, faculte aos sujeitos da aprendizagem a definição dos

seus Projetos de Vida, em âmbito individual e coletivo. (DCRB, 2022, p. 234)

As subdimensões que favorecem o êxito do projeto de vida são de cunho mais particular, pois enfatizam a performance do indivíduo na busca por suas determinações e objetivos de vida. Por aqui se traz a ideia de individualização como princípio organizador do currículo, marca que fica patente no debate de como o tema do Projeto de Vida emerge para o currículo escolar a partir da BNCC e NEM.

A partir das ementas e do que sugere o DCRB para a organização desse componente curricular, observam-se marcadores que denotam o princípio do individualismo no ementário com uma abordagem em parte voltada para um viés “terapêutico”, tomando determinadas práticas sociais como respostas para os dramas vivenciados pelos estudantes, haja vista o contexto de desigualdade que permeia a experiência das juventudes hoje.

De outro modo, percebe-se uma perspectiva de amoldamento de comportamentos, que busca conter determinados impulsos e posturas juvenis sempre em busca de um maior engajamento produtivo. Senão o que seja a busca por um comportamento cidadão frente a uma sociedade desigual determinada pelos moldes do capitalismo?

A noção de coletividade e de reciprocidade quando aparece no texto está centrada sempre no eu. Ou seja, a responsabilidade passa quase sempre pelo indivíduo na construção das pontes para uma sociabilidade solidária e comunitária. Desde aqui aparece pouco os pontos e recursos necessários para um melhor desenvolvimento do projeto de vida dos/as jovens filhos/as da classe trabalhadora levando em conta a condição em que se encontram na escola pública.

Certamente, alguns desses pontos são relevantes para refletir a condição e a diversidade juvenil hoje. Entretanto, o comprometimento da reforma com a adequação subordinada dos sujeitos ao que preconiza o campo econômico coloca estas premissas em um limiar de subjetivismo, no qual o desenvolvimento dos estudantes está ligando a seu esforço pessoal.

A Resolução do CEE nº 137/2019, ao discutir as competências gerais da educação básica definidas na BNCC, faz menção novamente à ideia de adaptação as transformações do mundo do trabalho e sinaliza o projeto de vida como objetivo proposto ao currículo escolar. Apesar disso, aponta como resposta para esse processo a ação empreendedora como forma de inserção social frente a uma realidade desigual. Questionar para qual sociedade está sendo formado os/as jovens na escola pública se faz necessário, pois esse horizonte ajuda a responder para qual projeto de vida a escola contribui.

A ótica da flexibilidade e adaptabilidade aparece também como parâmetro para a organização das propostas pedagógicas das redes de ensino e unidades escolares. Citando as competências gerais previstas na BNCC, ressalta-se a necessidade de resiliência no enfrentamento a realidade social e transformações por que passam a sociedade.

VI- Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (RESOLUÇÃO CEE, N° 137, 2019, p. 4)

X- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (RESOLUÇÃO CEE, N ° 137, 2019, p. 4)

Mais uma vez os documentos enviesam o olhar para os elementos individuais do processo formativo, delegando às juventudes de modo desproporcional a responsabilização por seu desenvolvimento enquanto sujeitos.

É muito pesado estipular que os sujeitos em formação no ensino médio, principalmente aqueles com relação idade-série mais adequada, possam desde já tomar uma decisão tão relevante quanto a seu futuro nesses termos de definição. A escola, no contexto atual, encontra dificuldades para garantir os conhecimentos escolares ordinários, quiçá chegar a proporcionar um processo de tomada de decisão que implique a definição do projeto de vida do estudante.

Cabe problematizar a ideia de escolha dos jovens tão cedo quanto ao seu futuro escolar. Não porque eles não tenham condições de desenvolver processos de autonomia e decisão, e sim pelo fato de que o fator idade (para aqueles que ingressam no ensino médio com 15 anos, por exemplo), representar uma precipitação no tocante a uma tomada de decisão tão complexa quanto essa. Somado a isso, a rede de apoio familiar e do poder público para esse processo nem sempre é satisfatória, dado o quadro de desigualdades sociais no qual estão imersos parcelas da juventude que estudam na escola pública.

O novo campo disciplinar Projeto de Vida tem estreita relação com a noção de empreendedorismo trazida para a esfera do currículo a partir da BNCC do ensino médio e da própria legislação do NEM. Tanto que, fica definido um itinerário específico responsável por materializar do ponto de vista formativo a dimensão profissionalizante apreçada pela reforma curricular.

Nesta pesquisa não se desconsidera que a formação da etapa do ensino médio dialogue com a perspectiva de inserção socioprofissional dos jovens. Essa é uma questão posta para esses sujeitos e que muito causa preocupação. No entanto, a perspectiva de ingresso no mercado de trabalho aparece como algo impellido a que aconteça rapidamente. É certo que essa necessidade se configura como uma demanda forjada não só pelo anseio e pelo projeto de futuro dos estudantes, mas também pelo contexto de carência e desigualdade em que estes jovens estão imersos muitas vezes.

Além disso, a dinâmica dos setores produtivos não pode externamente ditar por si só os objetivos educacionais do ensino médio. Haja vista, que se considerarmos mesmo o propugnado na legislação da LDB em seu artigo 35, este não é exclusivamente o objetivo da educação ofertada nessa etapa de ensino. Ademais, cabe questionar quais os pressupostos que este mercado de trabalho capitalista coloca como sendo necessárias para formar a força de trabalho.

O papel do currículo e dos conhecimentos expressos nesse mecanismo não são somente o de instrumentalizar operacionalmente os estudantes na mobilização de sua competência em fazer bem determinadas tarefas ou funções no *locus* de trabalho. Mas, sobretudo, o de contribuir na e para a reflexão crítica frente a este mercado de trabalho. Não basta trabalhar, mas sim, saber em que condições e para que finalidade o trabalho almejado pelos jovens estudantes contribui individual e coletivamente, em sociedade.

Já na Exposição de Motivos (2016), fica patente a ênfase no aspecto econômico como motivador para as mudanças curriculares que foram propostas.

Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico. (Exposição de Motivos, 2016, p. 2)

No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente. (Exposição de Motivos, 2016, p. 2)

Sem desprezar e desvincular a necessidade de que a educação cumpra um papel dentro de determinado projeto de desenvolvimento nacional, fica evidente o viés econômico como mote para justificar as mudanças propostas, ao passo que tecem um enredo de sustentação às críticas exaradas ao modelo de ensino médio vigente à época. A necessidade de garantir a inserção socioprofissional dos/as jovens não pode estar mecanicamente subordinada a uma lógica econômica na qual seja necessário responder as demandas dos setores produtivos hegemônicos pelos interesses do capitalismo.

Esse argumento reforça o papel que o campo econômico tem ao determinar e incidir nas políticas educacionais no país, tanto direcionando recursos públicos para inversões de capital de caráter empresarial, quanto ao influenciar no que seja relevante para compor os currículos escolares, ou seja, definir quais conhecimentos são importantes para a formação das juventudes.

Cada vez mais presente a atuação desses agentes na educação pública, para além do discurso, pois a sua aproximação com as redes de ensino não se circunscreve ao suporte para a gestão, para o gerenciamento de informações, ou ainda, para programas pontuais para a educação. Ou seja, o *modus operandi* atual inclui a entrada no currículo escolar. (ALVES E OLIVEIRA, 2020, p. 29)

Com isso, Alves e Oliveira (2020, p. 22), ao analisar a abordagem da dimensão projeto de vida na reforma do NEM realçam a captura dessa perspectiva por meio do campo econômico, que envia seu direcionamento a partir da adaptabilidade ao viés hegemônico do mercado, esvaziando as possibilidades críticas atribuídas a essa temática.

A aproximação do campo econômico com o campo educacional, em face do capital simbólico dos agentes dos campos em questão, numa relação social legitimada pelo Estado, corrobora o processo de metamorfoseamento de alguns termos originários do campo educacional, como é o caso de projeto de vida, que tende a perder a sua identidade progressista e dar formato a um sentido e a um significado mais voltados para o viés do campo econômico.

Não obstante, a ideia de nação sustentável apregoada na Exposição de Motivos, se pautou pela deterioração das condições de trabalho com a intensificação da terceirização e precarização e na asfixia de recursos públicos para as políticas sociais. Esconde, portanto, atrás de uma aparência de desenvolvimento que beneficie a todos, possibilidades ocupacionais desprovidas de segurança social e trabalhista. Em paralelo, o tipo de formação possível no âmbito escolar, fica prejudicado pelo recrudescimento dos recursos disponíveis, realçando a

intencionalidade em ofertar uma formação limitada para um campo de trabalho cada vez mais precarizado e baseado no auto emprego.

Com isso, o empreendedorismo como eixo integrador do DCRB e NEM, passa a ser matéria e disciplina escolar, atravessando diversos componentes curriculares que aparecem no DCRB. A Portaria do MEC nº 1.432/2018, ao estabelecer referências para elaboração dos itinerários formativos também define empreendedorismo como eixo norteador do currículo e do projeto de vida dos estudantes.

Para o Parecer do CEE nº 111/2022, a noção de empreendedorismo e sua relação com a construção do projeto de vida torna-se viável pela presença do itinerário da formação técnica profissional:

A BNCC evidencia que a inclusão desse itinerário formativo na última etapa da escolarização obrigatória possa ser entendida como uma possibilidade de profissionalização no ensino médio regular, na dinâmica de integração entre a formação escolar do ensino médio com escolha de projeto de vida, em que se inclui uma seleção de caminho de profissão. (p. 18)

Retomando o que diz a Portaria, este eixo integrador do currículo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida.

Para participar de uma sociedade cada vez mais marcada pela incerteza, volatilidade e mudança permanente, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam se adaptar a diferentes contextos e criar novas oportunidades para si e para os demais. (PORTARIA Nº 1.432/2018, p. 94)

Nos seus objetivos a Portaria apresenta como necessidade aprofundar conhecimentos quanto à gestão de iniciativas de auto emprego, ao passo que utilizar esse instrumental para “estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas” (p. 94).

A Portaria determina como foco pedagógico neste eixo que os estudantes sejam

Estimulados a criar empreendimentos pessoais ou produtivos articulados com seus projetos de vida, que fortaleçam a sua atuação como protagonistas da sua própria trajetória. Para tanto, busca desenvolver autonomia, foco e determinação para que consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a

identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes.” (p. 94)

Prepondera a noção de preparação de caráter empresarial na perspectiva do empreendedorismo, com viés de fomento de negócios. Será que essa é mesma uma prioridade da escola? Em que medida é necessária essa generalização enquanto modelo de ensino, ou seja, que vai contemplar a maioria dos estudantes do ensino médio como assinala a proposta da organização dos itinerários formativos? De início, demarca-se nessa pesquisa que essa abordagem voltada para a educação profissionalizante é legítima que seja refletida no ensino propedêutico, muito embora não precise ser necessariamente em uma dimensão estritamente de caráter e valores empresariais, reconhecendo outras formas de fazer e produzir a exemplo do cooperativismo e de iniciativas solidárias de organização social.

A função da escola e do trabalho com o conhecimento didático das áreas disciplinares é problematizar a realidade e as questões sociais colocadas para os sujeitos de modo individual e coletivamente, não simplesmente formar para uma adaptação acrítica a esses contextos muitas das vezes restritivos de direitos.

A reforma curricular empreendida pelo NEM traz como elemento articulador das demandas formativas referentes ao projeto de vida aliado ao empreendedorismo à proposição de um itinerário específico, que desenvolva de modo explícito a dimensão da profissionalização na etapa do ensino médio.

Tomando como base a DCNEM e o DCRB fica definido o quinto itinerário de formação técnica e profissional assim delimitado:

V. formação técnica e profissional: desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino. (DCNEM, art. 15; DCRB, 2022, p. 39)

A perspectiva de adaptabilidade às mudanças e exigências do mundo do trabalho contemporâneo é o fio condutor desse itinerário. Para tanto, se apoia no fundamento já explorado pela reflexão dessa pesquisa, de que a pedagogia das competências é a chave

principal de operacionalização dessa manobra que direciona a formação escolar das juventudes na adaptação a exigências do mercado. Por meio da oferta precária de um itinerário de caráter técnico e profissional busca-se formar uma subjetividade permeável a viver com base em ocupações com vínculos de trabalho informal, e lançar o próprio sujeito como um empreendedor a construir sua forma de obter renda.

Todavia, essa pedagogia sustenta uma concepção de formação técnica e profissional possível para o estudante da escola pública, haja vista o contexto e o perfil formativo desejado com o NEM para às juventudes, e já refletido ao longo da análise dos dados documentais. A formação para uma aprendizagem flexível, que na prática seja capaz de performar diante de um cenário de incerteza quanto à possibilidade de emprego seguro sob a ótica das competências, prescreve assim uma formação de caráter tecnicista, de apreender a dominar técnicas, muito embora nem isso seja possível alcançar dado o quadro de precariedade para implementação de um itinerário que precise mobilizar tantos recursos quanto este quinto itinerário.

É de se entender inclusive, certo estranhamento dos jovens com o ambiente escolar, dado suas limitações para refletir a contento a diversidade projetada para a experiência das juventudes que buscam na educação respostas para a dimensão do trabalho, mas também para a necessidade de inserção social e sua formação enquanto sujeitos sociais.

Talvez esse seja o itinerário mais complexo de se implantar. Por se tratar de formação de perfil técnico pressupõe instrumental básico para sua realização. Em tese, estrutura de laboratórios, áreas de prática e melhores condições de infraestruturas das escolas são fundamentais para o desenvolvimento do processo de aprendizagem a ser desenvolvido nessa modalidade de ensino, que ora passa a ser incorporada como subárea dentro do currículo médio propedêutico.

Entretanto, a realidade não poderia ser outra. Como combinar propostas que demandam mais recursos públicos para sua execução em contexto da EC 95 e de restrição de recursos para as áreas sociais. O que se observa é a proposta de um itinerário profissional muito limitado e, portanto, orquestrado com os pressupostos políticos do NEM.

A oferta de uma profissionalização precarizada denota bem as intenções deletérias da política educacional, associadas a submeter às juventudes a um desalento em sua perspectiva de inserção sócio-profissional. Está responsabilizada pela construção do seu projeto de vida em um contexto de desigualdades sociais e da radicalização da desregulamentação do trabalho no Brasil.

5.3 ELEMENTOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DA DCRB

Nessa sessão reflete-se sobre elementos da sistemática da nova política curricular, que dão dimensão operacional a aplicação da reforma. Autonomia das redes de ensino, condições de oferta dos itinerários, cronograma, material didático, dentre outros. São alguns dos pontos que viabilizam os movimentos de implementação na esfera dos estados.

Um primeiro ponto são os parâmetros estabelecidos para a organização da FGB e dos itinerários formativos. No tocante a primeira, conforme o artigo 36 da LDB alterado pela Lei 13.415/2017, parágrafo 1º, “a organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino”. O mesmo se atribui ao que diz a Resolução do MEC nº 3/2018, das DCNEM, que menciona “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos”, delimitando autonomia para decisão sobre a flexibilização curricular que impacta a parte diversificada do currículo.

Portanto, cabe aos Estados a definição final quanto à organização da matriz curricular da formação geral básica e dos itinerários. As análises a partir da Portaria da SEC/BA nº 1.978/2022, apresenta doze itinerários como opção para escolha das escolas. No geral os itinerários não garantem a realização de todas as disciplinas em todas as séries, dispensando uma sequência entre disciplinas da base comum.

Essa razão presente na nova política curricular da Bahia reflete em parte uma decisão do ente federado, mas se associa também a redução da carga horária geral da formação geral de 2.400h para 1.800h. Apesar das contingências, há uma margem de autonomia para a organização das matrizes curriculares.

As mudanças com impactos na FGB e a consequente organização dos itinerários também apontam para a flexibilização da condição de disciplinas curriculares do ensino médio a estudos e práticas apenas, a ver o artigo 35A da LDB alterado pela reforma do NEM, que especifica arte, educação física, sociologia e filosofia nesses parâmetros. O não reconhecimento desses componentes, dessa forma, os coloca apartados de uma totalidade representada na ideia de uma formação geral de caráter científico, tecnológico, artístico e cultural.

Em seu parágrafo 3 e 4 ficam estabelecidos apenas como disciplinas obrigatórias para a FGB do ensino médio português, matemática e o estudo da língua inglesa. Com isso, as orientações pedagógicas advindas da reforma curricular trazem contingenciamentos da base comum do currículo e dão resolução de obrigatoriedade na adoção de suas premissas.

A Resolução do MEC nº 4/2018 da BNCC do ensino médio coloca “como referência obrigatória” (p. 6), corroborada pela Resolução do CEE Nº 137/2019, sobre normas para implementação da BNCC na rede estadual, em seu artigo 2º: “a BNCC é referência obrigatória para os sistemas e redes de ensino, bem como para as instituições escolares públicas e privadas da Educação Básica, na construção ou revisão dos seus currículos”. (p. 2)

Outro elemento importante é a ideia de personalização atribuída ao NEM por meio da escolha e construção do projeto de vida dos estudantes. Esse mecanismo esconde a contingência na oferta dos itinerários ao não se viabilizar acesso a todos os percursos formativos previstos em determinada rede de ensino, como é o caso da Bahia. Para a rede estadual baiana, as próprias normativas reconhecendo essa questão estabelecem o mínimo de dois a serem ofertados por unidade escolar e desnudam a inviabilidade em oferecer todas as possibilidades formativas para os/as jovens.

A DCRB reconhece a restrição na disponibilidade dos itinerários (p. 40), ao vincular a oferta a possibilidades estruturais e de recursos da rede ou das instituições de ensino. A Resolução do MEC nº 3/2018 e a do CEE nº 192/2022 apontam no mesmo sentido. Portanto, é falacioso dizer que um dos princípios é garantir múltiplas oportunidades de escolha quando na verdade não se viabiliza as condições para oferta de todos os itinerários e nem do que aqueles jovens demandam em determinada unidade escolar.

Uma questão que toca a capacidade de oferta é a presença de escolas de ensino médio espalhadas pelo território baiano. Quanto menos escolas em cada localidade ou município, menor a chance de oferta de itinerários.

Outro ponto de destaque para a implementação da nova política curricular do NEM é o estabelecimento de parcerias para viabilização da flexibilização prescrita. Essa premissa aparece em muitos dos documentos analisados. Na Resolução do MEC nº 3/2018, artigo 12, parágrafo 9º diz:

Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento.

Fica delimitado o quantitativo de carga horária que pode ser ocupado com parcerias de educação à distância com impactos tanto na FGB quanto nos itinerários formativos, destaque para o que especifica quanto a Educação de Jovens e Adultos, com maior percentual do currículo podendo ser comprometido com esse mecanismo:

§ 15. As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno.

A LDB em seu artigo 36²⁷, a Resolução do CEE n°192/2022, a Portaria do MEC n° 649/2018, que define o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, e o DCRB, legitimam essa premissa como alternativa para organização do que cabe aos itinerários e também às disciplinas eletivas. Merece destaque o V Itinerário da Formação Técnica e Profissional, este principalmente, estimulado pelas normativas, para que tenham seu processo viabilizado pelo mecanismo de educação à distância e em parcerias com instituições privadas.

O Parecer do CEE n° 111/2022, apresenta como propositura para a implementação do V Itinerário, “[...] a oferta integrada em parceria, ou seja, naquelas escolas parceiras da EPT da rede pública, como por exemplo, escolas do Sistema ‘S’” (2022, p. 19). Cabe ressaltar, entretanto, que essa proposta não consta na Resolução do CEE n° 192/2022, que fixa normas para implementação da Reforma do Ensino Médio na Bahia, esta tendo sido elaborada com base no Parecer n°111.

Já na Portaria da SEC/BA n° 1978/2022, da organização das matrizes curriculares na rede estadual da Bahia, também se coloca em contingência a opção das parcerias para a implementação do V Itinerário.

Art. 27. Compete à Superintendência da Educação Profissional e Tecnológica (SUPROT) a concepção, organização, gestão, monitoramento, deliberação e certificação do Itinerário de Formação Técnica e Profissional, que será disponibilizado em Unidades Escolares com oferta de Educação Profissional e Tecnológica, definidos pela Secretaria de Educação do Estado. Parágrafo único. A oferta do itinerário da Formação Técnica e Profissional, exclusivamente, só poderá ser realizada por Unidade Escolar Compartilhada e Centro Estadual ou Territorial da Educação Profissional e Tecnológica que tenha eixo(s) tecnológico(s) e respectivo(s) curso(s) técnico(s) autorizado(s) pela SUPROT/SEC.

Outro elemento de destaque previsto para a operacionalização da flexibilização curricular proposta diz respeito ao reconhecimento de “competências eletivas”

²⁷ Alteração trazida pelas mudanças da aprovação da Lei n° 13.415, de 2017.

complementares do estudante como forma de ampliação da carga horária do itinerário formativo escolhido, atendendo ao projeto de vida do estudante” (RESOLUÇÃO MEC 3/2018, art. 3 e 12).

Este expediente além da evidente relação de priorização de parcerias com organizações de caráter privado abre brecha para que parte do currículo escolar possa ser convalidado por meio de atividades consideradas extra curriculares, como define o texto do artigo 17 da Resolução do MEC nº 3/2018, das DCNEM.

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do ensino médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino.

Todas essas estratégias são de extrema importância para a formação escolar dos estudantes, sem as quais uma perspectiva formativa mais completa e totalizante, que amplie os horizontes e possibilite diferentes experiências de aprendizagem e logo de ler o mundo, fica comprometida. Destarte, é muito perigoso substituir parte dos conhecimentos sócio e historicamente construídos e que são o cerne da organização da política curricular, por meio da realização de atividades extracurriculares que em muitos casos podem ser ofertadas de forma precária e em desconexão com o trabalho com os conhecimentos das áreas disciplinares.

A Resolução do MEC 3/2018 em seu artigo 25 continua: “Os sistemas de ensino devem estabelecer formas de reconhecer, validar e certificar os saberes adquiridos tanto em processo de escolarização quanto nas experiências de vida e trabalho, daqueles que estão fora da escola ou em distorção idade/ano de escolarização”. Mesmo sentido atribuído a normativa do CEE, Resolução nº 192/2022 ao mencionar em seu artigo 3, “o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho”.

Por fim, para este ponto, cabe mencionar as mudanças incluídas na LDB por meio da Lei nº 13.415/2017, que sustentam essa proposição, que legitima a realização de parcerias com vistas operacionalização da flexibilização curricular com a validação de formação e experiências de vida como carga horária curricular. Texto subscrito no artigo 36 da LDB, que ainda explicita quanto ao V Itinerário:

§ 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;

Essa estratégia é reveladora do direcionamento para um processo que diminua o tempo de escolarização dos sujeitos que serão formados por esse novo currículo, de modo que, infere-se com base em Cunha (1977) que um dos objetivos dessa ação visa a redução de custo operacional dessa etapa de ensino, como parte da dualidade educacional reproduzida em reformas que têm por objetivo a redução da formação geral e científica.

Outro elemento que merece destaque é a necessidade formação docente e os materiais didáticos necessários para a adequação à nova política curricular. As modificações propostas, e que têm como premissa uma prática interdisciplinar, precisam preparar seus profissionais para melhor aproveitamento de seu desempenho frente aos pressupostos do DCRB e NEM, além da disponibilização de material didático que responda às novas questões postas pelo movimento reformista.

A Resolução do MEC nº 3/2018 das DCNEM especifica:

Art. 34. Estas Diretrizes devem nortear a elaboração de propostas curriculares, a formação de professores, os investimentos em materiais didáticos e os sistemas nacionais de avaliação da Educação Básica.

Parágrafo único. O Ministério da Educação deve adequar o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e demais programas nacionais voltados à distribuição de livros e materiais didáticos, recursos físicos e digitais para alunos e professores que atendam ao que foi definido para formação básica geral e itinerários formativos, organizados de acordo com estas Diretrizes.

Se de um lado, a escassez de investimento na parte de infraestrutura nunca se mostrou de modo satisfatória na realidade da escola média brasileira, no tocante a formação de professores e material didático estes se consubstanciam em um espaço de atuação e direcionamento de recursos públicos capitaneados pelos agentes do campo econômico atuantes na educação. A bem de forjar um alinhamento no conteúdo próprio das práticas de ensino, essas duas dimensões têm se apresentado como prioritárias na atuação de APHs.

A oferta de cursos de formação e de material didático pedagógico em consonância com a BNCC e com o NEM é financiado com recursos públicos para entidades privadas que ocupam o lugar que deveria ser do Estado, em paralelo com toda a remodelagem do PNLD, programa de amplitude nacional e que empreendeu muitos novos recursos didáticos como

resultado das alterações da nova legislação do ensino médio, tanto na FGB quanto nos itinerários formativos. Aqui, além de abocanhar dinheiro público por entes privados, se garante a reprodução ideológica e cultural que perfaz o a visão de mundo do movimento reformista do NEM.

Adrião (2017) demarca a “privatização de processos como a definição dos currículos escolares dos sistemas públicos” (p.130), atravessados pela produção de insumos como a aplicação de sistemas de avaliação, formação em serviço de professores e gestores, apoio a assessoria técnica das secretarias de educação e material didático pedagógico.

A própria Lei nº 13.415/2017 estabeleceu prazo para adequação das mudanças propostas no tocante à formação de professores pelos centros formadores de ensino superior, vinculando essa preparação a BNCC, a contar de dois anos da publicação da Base.

Outro parâmetro que estrutura a implementação do NEM é o estabelecimento de notório saber para a docência, especialmente na parte que diz respeito ao itinerário da formação técnica profissional. Na LDB, artigo 61 (incluído pela lei nº 13.415, de 2017) diz:

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado.

Nas DCNEM reforça-se esse pressuposto e explicita-se a vinculação desse mecanismo a realização do itinerário de formação técnica e profissional:

Art. 29. Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas, conforme inciso IV do art. 61 da LDB.

Parágrafo único. A docência nas instituições e redes de ensino que ofertam o itinerário de formação técnica e profissional poderá ser realizada por profissionais com comprovada competência técnica referente ao saber operativo de atividades inerentes à respectiva formação técnica e profissional. (Resolução 3/2018)

Cabe frisar que a esse mecanismo não existe previsão de regulamentação no DCRB, nos documentos expedidos pela SEC/BA e nem naqueles elaborados pelo CEE. Portanto, é um tema omissos as definições que tratam de sua operacionalização na rede estadual da Bahia, ao passo que não exista também registro de sua refutação de acordo com as análises realizadas.

Quanto ao cronograma de implementação do NEM, a Lei nº 13.415/2017 apresenta em um de seus artigos o ano de 2019 como referência para Estados prepararem seu processo de organização da nova política curricular, tendo que no ano seguinte já começar a aplicação de novas matrizes na 1º série dessa etapa de ensino.

Art. 12. Os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação das alterações na Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conforme os arts. 2º, 3º e 4º desta Lei, no primeiro ano letivo subsequente à data de publicação da Base Nacional Comum Curricular, e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir do segundo ano letivo subsequente à data de homologação da Base Nacional Comum Curricular.

Esse cronograma foi prejudicado pela pandemia de Covid 19, que interrompeu aulas nos sistemas de ensino, inviabilizando a continuidade das medidas programadas para se viabilizar o NEM a nível nacional. Com isso, em 2021 foi instituída a Portaria do MEC nº 521, que atualiza os prazos e estabelece cronograma nacional de implementação do NEM.

O resumo do Cronograma é apresentado no artigo 4 da respectiva Portaria:

- I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
- II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
- III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
- IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;

Já em 2023, a partir do novo governo do presidente Lula e por meio do Ministério da Educação, ficou deliberado por novo protocolo referente a prazos materializados nos documentos: Portaria do MEC nº 399, de 8 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio; e a Portaria do MEC nº 627, 04 de abril de 2023, que suspende Cronograma Nacional do NEM referente aos prazos instituídos na Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.

Os desdobramentos desses movimentos foram sistematizados como resultado da consulta pública, a qual serviu de subsídio para elaboração do projeto de lei apresentado ao Congresso Nacional por parte Governo Federal²⁸, como medida para reformulação da política

²⁸ Trata-se do PL nº 5.230/2023, já aprovado na Câmara dos Deputados e em tramitação no Senado Federal.

nacional do ensino médio. Ressalta-se que estes resultados não são objeto de análise e reflexão dessa pesquisa, devido ao recorte temporal estabelecido até junho de 2023 para catalogação dos documentos que são foco desse trabalho.

A Resolução do CEE n° 137/2019, narra o processo previsto para a Bahia, com regulamentação estipulada inicialmente para fevereiro de 2021, prazo não cumprido, e só efetivado no primeiro semestre de 2022 com a publicação da versão final do DCRB e dos documentos complementares que detalham a matriz curricular e as normas para implementação da BNCC do ensino médio²⁹.

Por fim, fica referenciada nas normativas a menção ao NEM para as modalidades, objeto do desenvolvimento de documento próprio no caso da rede estadual da Bahia, a parte do DCRB Volume 2 que abrange o ensino propedêutico e profissional. A partir da Resolução do MEC n°3/2018, foram mapeadas algumas modalidades a serem contempladas, como a pedagogia da alternância, a educação escolar indígena e quilombola, e a educação inclusiva de pessoas com deficiência.

5.4 CONSTRUÇÃO E ELABORAÇÃO DO DCRB³⁰

O processo de decisão sobre a reforma do ensino médio resultando na Lei n°13.415/2017 se deu de modo açodado, sem prezar por debates mais amplos com as comunidades escolar e científica. Não à toa, esse movimento respondeu a mudanças empreendidas no âmbito da sociedade e do Estado, com a radicalização da desregulamentação do trabalho, contexto intensificado com o impeachment da presidente Dilma.

Certamente que envolver os sujeitos interessados no debate sobre as mudanças necessárias para o ensino médio brasileiro é muito desafiador considerando a amplitude do território e a complexidade em conseguir articular a diversidade em se tratando de redes de

²⁹ Cronograma de implementação da BNCC do ensino médio do sistema estadual da Bahia foi alterado com a Resolução CEE n° 68, de outubro de 2021, com a progressividade entre as séries ano: 2022 implantação da nova matriz curricular para o 1ºano; 2023 para o 2ºano; 2024 para o 3ºano.

³⁰ O DCRB traça o percurso/etapas constitutivos do processo de formulação da nova política curricular baiana, a saber: “Até a sua homologação, este documento passou pelas seguintes etapas: elaboração da versão preliminar; pesquisa dos estudantes do Ensino Médio; leituras críticas; produção da 1ª versão do DCRB; submissão da 1ª versão à consulta pública; produção da 2ª versão; encaminhamento da 2ª versão para análise do Conselho Estadual de Educação da Bahia (CEE-BA); emissão do Parecer de aprovação do DCRB (Parecer CEE-BA n° 111/2022); e homologação do Parecer de aprovação do DCRB pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Estas ações buscaram garantir a participação da comunidade baiana, a transparência e o aprimoramento no processo de elaboração do DCRB”. (DCRB, 2022, p. 20)

ensino no Brasil. Esse processo também se aplica a Bahia, estado com divisão territorial de 417 municípios. Pensar em como coletar de modo qualitativo a participação dos múltiplos sujeitos que compõem a comunidade de interesses da escola pública é também bastante desafiador.

Foi pensando na necessidade de superação dessas questões que emergiram os primeiros pontos para o desenvolvimento dessa pesquisa. As primeiras reflexões realizadas nas reuniões pedagógicas (ACs) junto aos docentes da escola na qual atuo evidenciaram a importância de ouvir atentamente as dúvidas e problematizações levantadas quanto as novidades anunciadas com o movimento de reforma curricular.

No que diz respeito à elaboração do DCRB, este perpassou pelo envolvimento de profissionais da própria rede de ensino que participaram de maneira voluntária ou através de programas de fomento e apoio na implementação da BNCC e NEM. Chama atenção o papel de organizações privadas como o Instituto Reúna³¹ no processo, coadunando com a ideia já constatada pela bibliografia que alude aos interesses por traz da participação de entidades privadas na elaboração de políticas educacionais e curriculares. A participação do Instituto Reúna se deu justamente na parte de elaboração dos Itinerários Formativos das Áreas de Conhecimento e da Educação Profissional e Tecnológica, além da Formação Básica Geral.

Essa formulação teve duração de dois anos e contou com

A participação de redatores/ as e bolsistas vinculados/as ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC (ProBNCC), em sua maioria professores/as da Rede Estadual de Ensino; redatores/as convidados/as da Rede Estadual de Ensino, de escolas privadas, do corpo técnico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, de representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e professores de instituições de ensino superior, além de leitores críticos de instituições educacionais baianas e do Instituto Reúna. (DCRB, 2022, p. 20)

Segundo o DCRB, para subsidiar os debates sobre a formulação da nova política curricular, foi realizada uma pesquisa com estudantes da rede pública estadual de ensino da Bahia, com objetivo de qualificar o processo de elaboração do documento e “identificar as suas expectativas sobre as mudanças do Ensino Médio na Bahia” (DCRB, 2022, p. 20)³².

³¹ Criado em 2019 pela Fundação Lemann, tem por objetivo colaborar com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e desenvolver recursos e referências técnico-pedagógicos para apoiar a materialização da Base (Ver mais em: <https://www.institutoreuna.org.br/sobre-nos/conheca-reuna>).

³² Pesquisa de caráter exploratório realizada pela Secretaria de Educação (SEC/BA). Ver DCRB tópico “Sujeitos do ensino médio baiano” e a apresentação dos dados da investigação.

Outra pesquisa realizada considerou levantar as percepções dos componentes curriculares de Projeto de Vida e Mudo do Trabalho em relação “a metodologia implementada em parceria com o Instituto Aliança” (DCRB, 2022, p. 241).

Essas organizações estão presentes desde a concepção da reforma em âmbito nacional, mas também atuam nos Estados gestando e acompanhando todos os processos para a materialização dessa nova política curricular. O texto do DCRB destaca o papel do Instituto Reúna na concepção do próprio documento.

[...] foram convidados/as professores/as da rede estadual, professores/as de instituições de ensino superior, professores/as formadores/as do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e consultores/as do Instituto Reúna, para rodadas de leituras críticas dos textos da Formação Geral Básica, dos Itinerários Formativos das Áreas de Conhecimento, dos Itinerários Formativos Integrados e da Educação Profissional e Tecnológica. (DCRB, 2022, p. 20)

O curso ofertado sobre Projeto de Vida que contou com a participação da Fundação Telefônica Vivo em 2022³³, também é outro produto das parcerias com organizações privadas da sociedade civil que atuam na educação para representar interesses de classe, a partir da visão hegemônica do campo econômico que entende a educação em uma perspectiva da mercantilização.

Voltando ao DCRB, vale ressaltar que a SEC/BA estabeleceu momento consultivo a comunidade escolar por meio de ferramentas de interação virtual, não obstante o período da pandemia que impôs contingências para o desenvolvimento de ações de debates presenciais.

No momento de submissão da primeira versão do documento destaca-se o chamado a participação dos profissionais de educação por meio de contribuições a serem realizadas via formulário eletrônico, a título de consulta pública no ano de 2021. Ademais, com base nas orientações da própria rede de ensino, foram pautados nas ACs a discussão e sensibilização do corpo docente como forma de contribuir para esse momento de contribuições virtuais.

Cabe ressaltar o processo de participação estabelecido pelo CEE e as ações realizadas pelo Conselho. No Parecer do CEE n° 327/2019 registram-se as iniciativas que marcaram a movimentação deste espaço em eventos relacionados a BNCC durante os anos de 2018 e 2019 até a publicação da normativa. Na descrição das atividades, não aparece processos que incluam diretamente profissionais de educação das redes de ensino ou estudantes. Entende-se

³³ “Secretaria abre inscrições para 1.200 vagas em curso preparatório para o Novo Ensino Médio” (Ver no link: <https://educadores.educacao.ba.gov.br/noticias/secretaria-abre-inscricoes-para-1200-vagas-em-curso-preparatorio-para-o-novo-ensino-medio>).

que estes processos não são de responsabilidade direta e exclusivamente do CEE. Entretanto, devido às muitas participações e articulações com outras instâncias como instituições de ensino superior, UNCME, UNDIME e principalmente a SEC, estes sujeitos poderiam ter sido contemplados com alguma iniciativa, haja vista serem os principais sujeitos a lidarem com a implementação dessa política na parte final do sistema de educação.

No Parecer nº 111/2022 deste Conselho, narra-se o percurso realizado entre janeiro e abril de 2022, reta final do processo de regulamentação do NEM na Bahia. Foram realizadas quatro audiências públicas com participação de entidades como o SIPRO, APLB, universidades estaduais e instituições de ensino superior privado, estudantes, Fórum Estadual de Educação e representantes do Sistema S. A presença deste último foi apresentada na composição da programação como experiência exitosa na implementação da BNCC do ensino médio, revelando a primazia pelo modelo apresentado pelo setor privado como referência para a nova política curricular.

Com isso, atesta-se o enorme desafio em promover mudanças, sejam elas curriculares, de infraestrutura ou de outra natureza, que alcancem de modo orgânico os principais sujeitos que têm a vivência na escola pública brasileira e baiana, professores/as e estudantes, ao passo que possam incluir no debate outros campos de interesse no pleno desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora, a exemplo da comunidade científica.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a nova política curricular decorrente da BNCC do Ensino Médio e dos desdobramentos da Lei nº13.415, que instituiu o NEM, se mostrou bastante desafiador. O objeto de estudo tem uma vigência ainda incipiente do ponto de vista de sua implementação, no caso da Bahia com o fechamento do ciclo dessa política sendo concluída agora em 2024 com a implantação dos itinerários formativos na 3º série dessa etapa de ensino.

Em âmbito nacional, alguns movimentos chamam atenção e colocam ainda esse objeto de estudo em movimento, como tramitação de propostas legislativas que refletem as disputas sobre o direcionamento de qual política adotar para responder aos desafios postos para o ensino médio no Brasil.

De um lado o PL nº 5.230/2023 do governo federal, que incorpora pontos da consulta pública coordenada pelo MEC, a exemplo da retomada da carga horária de 2.400h da formação geral básica para o ensino regular ou propedêutico. Proposta em tramitação no Senado Federal, e em caso de aprovação obtém validade de lei após sanção presidencial.

Em contraposição outra proposta legislativa, o PL nº2.601/2023, articulado por segmentos dos movimentos sociais e da comunidade científica, avança na revogação do NEM implementado pela Lei nº 13415/2017, além de conter nele outros elementos que corroborariam para a melhoria da qualidade do ensino médio brasileiro. Destacam-se pontos em comuns entre as duas propostas legislativas.

Por isso mesmo, essa pesquisa assume também caráter histórico ao elucidar mecanismos postos da nova política curricular que podem ser substituídos por outros parâmetros para a organização pedagógica em caso de avanços de novas legislações.

Contudo, tendo o referencial teórico metodológico como guia para a leitura da realidade delimitada para reflexão, foi possível analisar o corpus documental estabelecido para estudo de modo a compreender as principais mudanças propostas no âmbito pedagógico para a rede estadual da Bahia.

O núcleo central da pesquisa consistiu em elucidar os fundamentos pedagógicos parametrizados entre a BNCC do Ensino Médio, o que preconiza a legislação pertinente ao NEM em âmbito nacional e o DCRB e normativas adstritas. Para tanto, obtém-se resultado satisfatório ao sistematizar as principais contribuições da análise dos documentos no capítulo sobre a pedagogia das competências como orientadora da nova política curricular da Bahia.

O principal resultado dessa reflexão fica evidente ao expor a contradição entre o prescrito no DCRB como concepção de educação e currículo e a adoção da formação com

base nas competências e habilidades, o que torna intangível o alcance dos objetivos enunciados no documento pautados em uma formação emancipadora e crítica.

Essa consideração está em consonância com todo o arcabouço legal do NEM, mas dialoga, sobretudo com os elementos conjunturais que foram determinantes para a Reforma, a exemplo da necessidade de formação de subjetividades aptas a se adequarem a novas modelagens ocupacionais no mercado de trabalho.

A adaptação aparece como lógica formativa do currículo, de modo a moldar os sujeitos para se submeterem ao contexto de incerteza e desalento do ponto de vista do trabalho, haja vista a perspectiva economicista de que o mercado como colocado nos marcos do projeto de assalariamento da sociedade urbano industrial já não existe mais. Resta aos sujeitos e aos filhos/as da classe trabalhadora que estão na escola pública a resiliência com formas de ocupação precarizadas, marcas do atual processo de desregulamentação do trabalho e da radicalização das políticas neoliberais que operam para recompor os pressupostos do capitalismo em contextos de crise.

Assim, a chamada flexibilização curricular alinhada com a fragmentação e alicerçada em processos de individualização curricular, com foco nos sujeitos como responsáveis por seu projeto de vida e sua preparação profissional, desconsidera o contexto de desigualdade capitalista.

A flexibilidade anunciada se associa com abordagem da aprendizagem flexível, que embora discursivamente traga consigo a necessidade de preparação para o trabalho a partir do trabalho com conhecimentos complexos, de base científica e tecnológica, na prática opera uma lógica fragmentária e reducionista do currículo da escola pública ao lançar mão da estratégia dos itinerários formativos e da redução da carga horária estabelecida para a FGB.

As definições legais articuladas a partir do movimento reformista trouxeram consigo a definição de aprendizagens essenciais, sendo estas expressões da padronização e do estreitamento curricular. Por meio dessa lógica, os sujeitos da escola pública se preparam menos para o ingresso ao ensino superior, ao passo que tem acesso a uma perspectiva de profissionalização precária, alicerçada no empreendedorismo e no auto emprego.

Ao fim, têm-se o oposto do preconizado no DCRB, de trabalho com conhecimentos científicos e históricos como aporte para a organização didático pedagógica do currículo, pois este se molda justamente pela presença de saberes de caráter mais instrumental e menos complexos com foco no enfrentamento de questões do cotidiano e no desenvolvimento do saber fazer em detrimento da reflexão crítica e aprofundada dos fenômenos da realidade social.

Frente ao contexto de desigualdades sociais cabe problematizar a formatação do novo componente curricular de Projeto de Vida que emerge com a reforma proposta pelo NEM e, portanto, cabe questionar qual projeto de vida é possível concretizar na sociedade capitalista dirigida sob a ótica da individualização das respostas a serem elaboradas pelos sujeitos da escola pública.

O DCRB aponta para possibilidades de construção do Projeto de Vida dos estudantes da rede pública estadual, mas seu comprometimento com a lógica geral hegemônica e presente na BNCC do ensino médio, o neoliberalismo, entrega aos jovens uma inserção sócio profissional precária.

Nos marcos da nova política curricular em âmbito nacional e estadual, faz-se preciso também mencionar que a inserção (ou retomada) da dimensão da profissionalização no currículo busca responder ao diagnóstico de ineficiência e desinteresse pelo ensino médio por parte dos sujeitos que estudam nessa etapa de ensino.

A questão é que esse projeto de profissionalização pautado nas competências fragiliza a o ensino técnico por não se ajustar ao pressuposto da qualificação e habilitação profissional. Reflete, pois, o enfraquecimento da formação técnica e profissional com cursos rápidos e que preparam para perspectivas ocupacionais do auto emprego, em consonância com a lógica de responsabilização dos sujeitos por seu fracasso ou sucesso.

Dessa feita, os fundamentos pedagógicos do DCRB reproduzem a perspectiva contencionista e dual da educação. De um lado, ao restringir a continuidade dos estudos das juventudes no acesso ao ensino superior e especializado que aprofunda a compreensão da realidade e prepara para o desempenho de profissões mais estruturadas do ponto de vista social e econômico.

Por outro lado, o reforço da dualidade educacional se manifesta na existência de duas escolas, de dois modelos educativos, um mais voltado para preparar para postos de trabalho de comando e direção na sociedade, outro, proposto para a preparação profissional aligeirada para o mercado de trabalho.

Logo, a nova política curricular representa uma contrarreforma, pelo viés de impedir o avanço e mesmo retroceder na melhor estruturação da etapa do ensino médio, premissa que se aplica também a rede estadual da Bahia devido a sua imbricação com os pressupostos do NEM e da conjunção de fatores que o produziram.

Dos elementos postos para a implementação do DCRB a possibilidade das parcerias se efetiva com a participação dos APHs, principalmente no processo de elaboração dos itinerários formativos. Seja pelos mecanismos de regulação exarados pelo CEE, ou mesmo

pelas ações diretas da SEC/BA, estes agentes encontram brechas para atuar e incidir na política de currículo da escola média pública baiana.

Se materializa assim o pressuposto da mercantilização da educação, na qual tanto o direcionamento ideológico da política pública fica subsumida a interesses empresariais, quanto recursos públicos são deslocados para subsidiar o setor privado e o campo econômico que se articula em torno dos interesses de classe na política educacional.

Cabe mencionar a ressalva sobre a realização dessas parcerias por meio da educação à distância na consecução do V Itinerário, questão já demarcada por meio da Portaria SEC/BA nº1.978/2022, que priorizou a oferta da formação técnica profissional a partir do circuito de escolas da Educação Profissional e Tecnológica já existente na rede estadual.

Destarte, a viabilização das parcerias pode se materializar mediante outros caminhos, como os já analisados e citados durante a análise de dados da pesquisa, e encontram respaldo legal para seguir sendo realizadas devido a previsão posta tanto a nível nacional quanto na legitimação dessa estratégia com base no DCRB e também pelos instrumentos regulatórios expedidos pelo CEE.

Por fim, destaca-se a precária participação dos sujeitos e da comunidade interessada no debate sobre a reformulação curricular do DCRB, ao contrário do que se visualiza no protagonismo dos APHs nesse processo. Apesar dos desafios em organizar a participação ativa de profissionais de educação, estudantes e comunidade científica em uma rede de ensino tão extensa como a que é a rede estadual baiana, torna-se imperativo o aproveitamento da leitura sobre as questões e desafios que estes sujeitos trazem para constituir mudanças qualitativas de efetivas para essa etapa de ensino.

As possibilidades de participação não apenas dialogam com o fato de coletar impressões e posições de quem de fato vivencia ou tem o ensino médio como objeto de estudo, mas, sobretudo, apontam para o potencial de formação de um campo orgânico vinculado a mudanças estruturais que possam alterar a correlação de forças nas disputas sobre os rumos da política curricular e educacional do ensino médio na Bahia e no Brasil.

Como pressuposto teórico dessa pesquisa, toma-se a ideia de formular propostas que sejam contra hegemônicas e possam corroborar para a disputa de outro projeto de sociedade, que supere a dualidade educacional e aponte para a superação da exploração capitalista e da mercantilização da educação, além de construir outra ambiência de formação capaz de planejar a inserção profissional das juventudes que buscam respostas para sua ocupação produtiva.

Para tanto, toma-se a escola única ou unitária de Gramsci (1995, 2006) como um projeto formativo que articule a arte, a cultura, o trabalho e a tecnologia, possibilitando o início de novas relações entre o desenvolvimento intelectual e o que seria para o autor o trabalho industrial moderno.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. **A privatização dos processos pedagógicos**: grupos editoriais e os negócios da educação básica. In: Maringoni, G. (org). O Negócio da educação: a ventura das universidades privadas na terra do capitalismo sem risco. 1 ed. São Paulo: Olho d'água e FEPEESP, 2017, v.1, p. 129-144.
- ALVES, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política educacional, projeto de vida e currículo do ensino médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.8 – 2020, p. 20-35.
- ANTUNES, Ricardo. As novas formas de acumulação de capital e as formas contemporâneas de estranhamento (alienação). **CADERNO CRH**, Salvador, n. 37, p. 23-45, jul./dez. 2002.
- _____. **Adeus ao trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 16 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2015.
- _____. **O Privilégio da Servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE BA nº. 137, de 17 de dezembro de 2019. Fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ResolucaoCEEn1372019.pdf>>. Acesso em: 05 de abril de 2023.
- _____. Parecer CEE nº 327 de 17 de dezembro de 2019. Diretrizes para implantação da Base Nacional Comum Curricular, nas redes de ensino e nas instituições educacionais integrantes do sistema de Ensino. Disponível em: <<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/BNCC/ParecerCEEn3272019.pdf>>. Acesso em: 05 de abril de 2023.
- _____. Resolução CEE nº 68 de 18 de outubro de 2021. Disponível em: <<http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLCEE682021.pdf>>. Acesso em: 05 de abril de 2023.
- _____. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº. 111 de 25 de março de 2022. Apresenta considerações sobre o Volume 2 (versão final) do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB).
- _____. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 192 de 26 de julho de 2022. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/RESOLUCAO_CEE_BA_N_192_2022.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2023.
- _____. Documento curricular etapa Ensino Médio. 2022. Disponível em: <<http://dcrb.educacao.ba.gov.br/wp->

[content/uploads/2023/01/documento_curricular_da_etapa_do_ensino_medio_novo.pdf](#)>.
Acesso em: 05 de abril de 2023.

_____. Secretaria de Educação Bahia. Portaria nº 1978, 24 de outubro de 2022. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB). Disponível em:
<<https://drive.google.com/file/d/1DaKGWByL7Xx80NMXtZtVKTRJeH45sp1S>>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

_____. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

_____. Ministério da Educação. Exposição de Motivos (EM) Nº 00084, Brasília, 15 de setembro de 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/exm/exm-mp-746-16.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em:

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 4 de 17 de dezembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 649 de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/dol-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

_____. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em:

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

_____. Ministério da Educação. PORTARIA Nº 399, DE 8 DE MARÇO DE 2023. Institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Disponível em: <<https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 627, 04 de abril de 2023. Suspende Cronograma Nacional do NEM referente aos prazos instituídos na Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-627-de-4-de-abril-de-2023-475187235>>. Acesso em: 05 de abril de 2023.

CORTI, Ana Paula. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CÁSSIO, Fernando (Org). **Educação Contra a Barbárie**. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 47-52.

CUNHA, Luiz Antônio Rodrigues da. **Política Educacional no Brasil**: a profissionalização no Ensino Médio. 2 ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1977.

FARIAS, Adriana Medeiros. Estado Ampliado e Empresariamento da Educação Pública. **Trabalho Necessário**: o empresariamento da educação e o Estado educador. v. 20, n. 42, maio-ago, 2022.

FONTES, Virgínia. Capitalismo filantrópico? Múltiplas funções dos Aparelhos Privados de Hegemonia. **Marx e Marxismo**. Publicação do Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre Marx e Marxismo. v.8, n.14, jan/jun 2020. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2020, p. 15-35.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. Série Pesquisa, 5 ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. Metodologia da Pesquisa Educacional. São Paulo: Cortez, 1989.

_____; MOTTA, Vânia Cardoso da. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas *novas* formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Revista Educação e Realidade**, 1995, p. 192-202.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 244 p.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS. **Censo Escolar**. INEP Data. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/estatisticas-censo-escolar>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Apropriação e usos do pensamento de Antonio Gramsci sobre Educação em trabalhos acadêmicos**. Campinas, SP: Pro-Posições, v. 31, 2020.

JESUS, Antônio Tavares. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan-mar, 2014.

KUENZER, Acacia 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.

LEHER, Roberto; MOTTA, Vania Cardoso da; GRAWRYSZEWSKI, Bruno. **A agenda educacional do capital na autocracia burguesa e alguns apontamentos sobre as alternativas**. In: LEME, Eraldo; ORSO, Paulino. Capitalismo, trabalho e educação em tempos de devastação neoliberal. Marília: Lutas Anticapital, 2019, p. 177-211.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 1986. 99 p (Temas básicos de educação e ensino).

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

MALANCHEN, Julia; ZANK, Débora Cristine Trindade. **A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica**. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org). A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Autores Associados, p. 131-160, 2020.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de S.; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, p. 239-262, jul/sep, 1993.

MOVIMENTO NACIONAL PELO ENSINO MÉDIO. **O Movimento Nacional pelo Ensino Médio e o PL 6840**. (Informe de 16/12/2014). Disponível em: <<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/informe-do-movimento-nacional-pelo-ensino-medio-sobre-o-pl-6840-16122014/>>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ORSO, Paulino José; SANTOS, Silvia Alves. **Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública**. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org). A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 7-30.

PALUDO, Conceição. Contexto nacional e as exigências para a pesquisa em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

PALUDO, Conceição; VITÓRIA, Fernando Bilhalva. **Contribuições do materialismo histórico-dialético para o entendimento da política pública social na atualidade**. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de.; SILVA, Maria Abádia. (Org.). O método dialético na pesquisa em educação. Brasília, DF: Autores Associados, 2014, p. 99-130.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. **Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990**. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Caçador, SC: UnC, 2009. (Coleção Educação Contemporânea).

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. **Base Nacional Comum Curricular: uma base sem base: o ataque à escola pública**. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). A pedagogia Histórico-crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020, p. 161-178.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano 1, n. 1, julho de 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Da Nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a (Coleção educação contemporânea).

_____. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008b.

_____. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular**. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José. (Org.). A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular. Campinas, SP: Autores Associados, 2020, p. 7-30.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar os textos para compreender a políticas: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA: Florianópolis**, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SHIROMA. Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marconde de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Antônia Almeida. Estado e “conversão” democrática: legados da nova república para as políticas educacionais dos anos 1990. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 55, p. 34-53, mar 2014.

SILVA, F. D. S; SOUZA, I. P. F. Base nacional comum curricular: confronto entre o marco legal e a política em implementação. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 26, n. 52, 2022.

SILVA, Mônica R. da; KRAWCZIK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme E. C. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34. p., 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA , Rafael de Brito. O “novo” Ensino Médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr.