

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO  
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-  
GRADUAÇÃO E INTERNACIONALIZAÇÃO  
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**PAULA ROBERTA COUTINHO RODRIGUES**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:**

análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum  
Curricular no Estado do Maranhão

São Luís

2021

**PAULA ROBERTA COUTINHO RODRIGUES**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:**

análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Curso de Mestrado em Educação) da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ednólia Lima Portela

São Luís

2021

**PAULA ROBERTA COUTINHO RODRIGUES**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:**

análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (Curso de Mestrado em Educação) da Universidade Federal do Maranhão como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação. Área de Concentração: Educação e Currículo.

Orientadora: Profa. Dra. Ednólia Lima Portela

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Ednólia Lima Portela  
Orientadora (PPGE/UFMA)

---

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes  
Titular interno (PPGE/UFMA)

---

Profa. Dra. Julia Malanchen  
Titular externa Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

---

Prof. Dra. Ilma Vieira do Nascimento  
Suplente (PPGE/UFMA)

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Rodrigues, Paula Roberta Coutinho.

A reforma do ensino médio : análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão / Paula Roberta Coutinho Rodrigues. - 2022.

259 f.

Orientador(a): Ednólia Lima Portela.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. 2. Pedagogia das Competências. 3. Reforma do Ensino Médio. I. Portela, Ednólia Lima. II. Título.

Às minhas duas mães amadas, Adelaide e Dadá (em memória).

## **AGRADECIMENTOS**

O período em que estive desenvolvendo esta pesquisa foi desafiador, diante de uma grande perda afetiva e ainda com o enfrentamento de uma pandemia mundial, os amigos, familiares e outros parceiros foram essenciais para fortalecer emocionalmente e profissionalmente essa trajetória e tornar tudo mais tranquilo e leve, por isso não poderia deixar de agradecer a todos.

Agradeço ao Deus símbolo de amor e caridade que acredito, pela força nos momentos difíceis e presença nos momentos de alegria;

À minha mãe Adelaide Coutinho, minha fortaleza e minha força, razão da minha felicidade e do meu viver;

Agradeço à minha família, símbolo de amor, bravura, união, honestidade e humildade. Hoje ferida, mas com anjos intercedendo por nós, nossos eternos amores. Aos tios e tias, homens e mulheres de luta e meus exemplos. Aos meus primos, razão de felicidade e amor; à Rosana, por sua dedicação e amizade desde a infância;

Ao meu companheiro de vida, minha força e amor em todos os momentos, Flávio Coelho;

Às amigas de infância Raquel Muniz e Sofia Zagallo; às amigas companheiras da UFMA Thauany Barros, Erika Santos, Águida Melo, Benny Moreira e Carleane Reis, aos amigos que fiz na FAPEMA e SECTI pelo apoio durante esta caminhada;

À minha querida orientadora, Edinolia Portela, pelas orientações teórico-metodológicas durante o processo de elaboração da dissertação e por todo apoio e compreensão;

A todo corpo docente e discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, pelos ensinamentos e contribuições, especialmente aos colegas e professores do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente, que trouxeram debates enriquecedores;

Às admiráveis professoras Dra. Lélia Cristina e Dra. Julia Malanthen, pelas contribuições enriquecedoras dadas a esta pesquisa durante a banca de qualificação;

Aos amigos da Turma 20 do Mestrado em Educação, pela troca de experiências e conhecimentos, mas também por contribuírem a tornar essa caminhada mais leve e divertida;

À SEDUC/MA por contribuir com importantes informações para a realização desta pesquisa;

À Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia e Inovação do Maranhão (SECTI) pelo apoio e liberação para a realização do Mestrado em Educação.

## RESUMO

Esse trabalho tem como objeto de estudo a Reforma do Ensino Médio-EM por meio da Lei e as Reformas empreendidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - se deu pela possibilidade de se refletir sobre o EM e pela importância que esse nível da Educação Básica Escolar tem na formação humana, além da relação intrínseca com o mundo do trabalho, esse último em constante mutação. O objetivo é refletir criticamente sobre a reforma curricular do “novo” EM, destacando-se a correlação de forças no âmbito do Estado e sociedade organizada, no processo de elaboração, aprovação e execução da BNCC e cuja referência empírica de análise é o Sistema de Educação Pública do Estado do Maranhão, por meio das ações da Secretaria de Estado da Educação- SEDUC, tendo em vista a implementação desse referencial curricular nas escolas da rede pública. As reflexões da pesquisa decorrem, metodologicamente, de uma fundamentação teórica pautada na dialética materialista histórica como orientadora de uma postura ou concepção de mundo do pesquisador ante o fenômeno a ser estudado; e opta pela vertente teórica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como base fundamental para interpretação do referido objeto de estudo. Elegeram-se as seguintes categoriais de análise no decorrer desse estudo: a Formação Humana, o Ensino Médio, o Currículo e a Pedagogia das Competências, visando-se desvelar as bases fundantes para a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular do “novo” Ensino Médio (BNCC) e se buscar as mediações necessárias para responder as questões que nos instigam. Esse percurso contribuiu para explicitarem-se as concepções de formação contidas no âmbito da legislação correspondente e à investigação *sobre o processo de implementação da BNCC do Ensino Médio na Rede Pública Maranhense*, esta limitada em decorrência do contexto mundial da pandemia do Covid-19. Para tanto, a consulta às fontes bibliográficas e documentais oficiais, entre as quais a Lei nº 13.415/2017 e o documento da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), os documentos complementares relativos aos Itinerários de Formação (BRASIL, 2018) e o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC-2018; Guia de Implementação do Novo Ensino Médio – 2019, publicados pelo MEC em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) foram primordiais para se desvelar o conteúdo das reformas atuais. No âmbito da sociedade civil destacam-se as publicações das representações classistas (moções, cartas, manifestos) e textos de análise sobre a BNCC que contribuíram para identificarem-se as resistências. Essas referências foram confrontadas pela produção de literatura acerca do Ensino Médio e do Currículo por Competências instituído pela BNCC, assim, os estudos de Nereide Saviani (1994) Malanchen (2013; 2014; 2016); Ramos (2001; 2004), Frigotto (2004; 2017); Kuenzer (1989; 1997; 2002; 2010; 2011; 2016; 2017), Ciavatta (2004), Saviani (2003; 2004; 2007; 2008; 2010), Duarte (2017) e outros contribuíram para identificar as múltiplas determinações do objeto de estudo. Do ponto de vista empírico isso se manifestou como realidade concreta no processo de implementação da Reforma no Maranhão. Nesse estado, constatou-se uma adesão acrítica por parte da Secretaria de Estado da Educação, sob a assessoria dos *think tank* a serviço dos interesses capitalistas, à BNCC. Entende-se que não se esgotaram as possibilidades de análise acerca desse objeto, uma vez que está em curso a adoção pelas escolas desse modelo curricular, necessitando novos estudos e novas questões de pesquisa. Espera-se que esse estudo possa contribuir para problematizar o processo de implementação da reforma do EM no âmbito das redes de ensino e fundamentar a ação dos docentes, na contramão das pedagogias empresariais.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Pedagogia das Competências.



## ABSTRACT

The High School Reform through the Law and the reforms undertaken by the Common National Curriculum Base are the study objects of this paper. The motivation for this research was the possibility of reflecting on High School, considering the importance that this level of Basic School Education has in human development, in addition to the intrinsic relationship with the constantly changing world of work. The objective is critically reflect on the "new" High School curricular reform, highlighting the correlation of forces within the State and organized society, in the process of preparation, approval and execution of the Common National Curriculum Base, whose empirical reference for analysis is the Maranhão State Public Education System, through the actions of the State Department of Education - SEDUC, with a view to implementing this curriculum reference in public schools. The research reflections result, methodologically, from a theoretical foundation based on the historical materialist dialectic as a guide to a researcher's posture or worldview regarding the phenomenon to be studied; and chooses the theoretical aspect of Historical-Critical Pedagogy as a fundamental basis for the interpretation of this object of study. During this study, the following categories of analysis were chosen: Human Education, High School, Curriculum and Pedagogical Competences, with a view to revealing the foundations for the preparation and approval of the Common National Curriculum Base for the "new" High School and to seek the necessary mediations to answer the questions that instigate us. This path contributed to clarifying the conceptions of training contained within the scope of the corresponding legislation and the investigation into the process of implementing the Common National Curriculum Base for High Schools in the Maranhense Public Network, which is limited due to the worldwide context of the covid-19 pandemic. For this purpose, the consultation of official bibliographic and documental sources, including Law No. 13.415/2017 and the document of the Common National Curriculum Base (BRASIL, 2018), the complementary documents related to the Training Itineraries (BRASIL, 2018) and the Implementation Guide for the Common National Curriculum Base: guidelines for the Common National Curriculum Base – 2018 implementation process; New Secondary Education Implementation Guide – 2019, published by the MEC in partnership with the National Council of Secretaries of Education (CONSED) and the National Union of Municipal Education Directors (UNDIME) were essential to unveil the content of the current reforms. Within the scope of civil society, the publications of class representations (motions, letters, manifestos) and texts on the analysis of the Common National Curriculum Base that contributed to the identification of resistance stand out. These references were confronted by the production of literature about High School and the Curriculum by Competences established by the Common National Curriculum Base, thus, the studies by Nereide Saviani (1994) Malanchen (2013; 2014; 2016); Ramos (2001; 2004), Frigotto (2004; 2017); Kuenzer (1989; 1997; 2002; 2010; 2011; 2016; 2017), Ciavatta (2004), Saviani (2003; 2004; 2007; 2008; 2010), Duarte (2017) and others contributed to identifying the multiple determinations of the object of study. From an empirical point of view, this was manifested as a concrete reality in the implementing reform process in Maranhão. Thus, there was an uncritical adherence by the Educational State Department, under the advice of think tanks in service of capitalist interests, to the Common National Curriculum Base. It is understood that the possibilities for analyzing this object have not been exhausted, since the adoption of this curricular model by schools is in progress, requiring further studies and new research questions. It is hoped that this study can contribute to problematize the process of implementing the High School reform in the context of education networks and support the action of teachers, contrary to business pedagogies.

**Keywords:** High School Reform. Common National Curriculum Base for High Schools. Pedagogical Competences.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1-</b>	Cronograma de implementação das mudanças para o Ensino Médio 2020-2021.....	175
<b>Quadro 2-</b>	Síntese das ações de Implementação do Novo Ensino Médio no Maranhão.....	177

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1-</b>	Matrículas Iniciais por nível e modalidade – Maranhão.....	123
<b>Tabela 2 -</b>	Total de Matrículas no Ensino Médio – Maranhão/Brasil – 2018	124
<b>Tabela 3 -</b>	Taxa de Aprovação Ensino Médio – 2010/2017.....	125
<b>Tabela 4 -</b>	Taxa de Reprovação Ensino Médio– 2010/2017.....	126
<b>Tabela 5 -</b>	Taxa de Abandono Ensino Médio– 2010/2017.....	126
<b>Tabela 6 -</b>	IDEB Estado do Maranhão – 3ª Série do Ensino Médio - 2005 a 2019	128
<b>Tabela 7 -</b>	Ensino Médio Maranhão Rede Estadual – Maranhão – IDEB/2005 a 2019.....	129

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Plano de Implementação da BNCC - EM.....	98
<b>Figura 2</b> - Possibilidade de Escolha nos Itinerários Formativos.....	107
<b>Figura 3</b> - Competências Gerais da Educação Básica.....	113
<b>Figura 4</b> - Possibilidades de Itinerários Formativos.....	115

## LISTA DE SIGLAS

ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ANPOF	Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia
ANPUH-Brasil	Associação Nacional de História – Brasil
ANEEC	Associação Nacional das Escolas de Educação Católica
BC	Banco Central
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBCNE	Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação
CPECN	Comissão Parlamentar de Educação do Congresso Nacional
CEB	Câmara de Educação Básica
CEM	Currículo do Ensino Médio
CTB-BRASIL	Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
COLUN	Colégio Universitário
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEE-MA	Conselho Estadual de Educação do Maranhão

CNE	Conselho Nacional de Educação
CODIN-RJ	Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONAPE	Conferência Nacional Popular de Educação
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DEM	Democratas
DF	Distrito Federal
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DC-MA	Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EPT	Educação Profissional Técnica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
ETP	Ensino Técnico e Profissionalizante
ENAD	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESP	Escola Sem Partido
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
ETF	Escolas Técnicas Federais

FACED-UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FNEP	Federação Nacional das Escolas Particulares
FGB	Formação Geral Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIOCRUZ	Fundação e Instituto Oswaldo Cruz
FL	Fundação Lemann
FMI	Fundo Monetário Internacional
FEE-MA	Fórum Estadual de Educação do Maranhão
FNCEE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
FORPRED	Fórum Nacional de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da ANPED
FNE	Fórum Nacional de Educação
FONEC	Fórum Nacional da Educação do Campo
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FNPE	Fórum Nacional Popular de Educação
GERM	Global Education Reform Movement
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IF	Itinerários Formativos
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IEMA	Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IUNIBANCO	Instituto UNIBANCO
IT	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTPE	Movimento TODOS pela Educação
NEBA	Necessidades Básicas de Aprendizagem
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONG TODOS	ONG TODOS PELA EDUCAÇÃO
ONGs	Organizações Não-Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PAR	Plano de Ações Articuladas
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular



PAPFC	Programa de Apoio à Proposta de Flexibilização Curricular
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDDENEM	Programa Dinheiro Direto na Escola do Novo Ensino Médio
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PEE-MA	Plano Estadual de Educação do Maranhão
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SBF	Sociedade Brasileira de Física
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SAGEA	Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas
SASE	Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEEDUC-RJ	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SEDUCA-DF	Secretaria Distrital - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESU	Secretaria de Educação Superior
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes

SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SEST	Serviço Social de Transportes
SESI	Serviço Social da Indústria
SINPROESEM MA	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas, Estaduais e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERP-MA	Sindicato dos Professores da Rede Particular do Maranhão
SUGEDA- SEDUC-MA	Superintendência de Gestão do Ensino e Desenvolvimento da Aprendizagem
SUPECE- SEDUC-MA	Supervisão de Currículo Escolar
SUPGE- SEDUC-MA	Supervisão de Gestão Escolar
TT	Temas Transversais
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes da Educação Municipal
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>6</b>
1.1	Percurso Metodológico da Pesquisa.....	18
<b>2</b>	<b>AS REFORMAS NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO: em foco o currículo para o Ensino Médio</b> .....	<b>33</b>
2.1	Concepções e tendências do currículo por competências dos anos de 1980-2020.....	38
2.2	Ensino Médio: um nível de ensino em constante crise de identidade curricular.....	55
2.3	A correlação de forças no âmbito do Estado e sociedade civil: adesão e resistências organizadas à reforma do “novo” Ensino Médio.....	61
<b>3</b>	<b>“NOVO” ENSINO MÉDIO E BNCC: elementos para compreender a reforma</b> .....	<b>75</b>
3.1	O Processo de reforma do Ensino Médio: em foco a BNCC.....	79
3.2	Por dentro da (contra)reforma: a BNCC do Ensino Médio.....	102
<b>4</b>	<b>APONTAMENTOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA MARANHENSE</b> .....	<b>121</b>
4.1	Elementos contextuais da Educação Maranhense acerca do Ensino Médio .....	121
4.2	A implementação em curso: os ordenadores/executores da reforma no Maranhão.....	132
4.3	O percurso da Reforma do Ensino Médio no Maranhão.....	143
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>180</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>197</b>
	<b>APÊNDICES</b> .....	<b>221</b>
	<b>ANEXOS</b> .....	<b>230</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio (EM), como etapa final da Educação Básica, tem por responsabilidade a formação integral dos estudantes (formação científica e formação para o trabalho), tendo assim um papel fundamental no desenvolvimento da sociabilidade de jovens e adultos. Mas, lembra-se que no âmbito da sociabilidade humana “[...] os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intrinsecamente ligados” (MÈSZÁROS, 2005, p. 25).

Considerando-se o pressuposto acima, percebe-se que essa relação se expressa no âmbito da política educacional, em particular as políticas de educação para o EM. Esse nível de ensino tem sofrido historicamente sucessivas reformas, tanto na concepção (identidade) quanto na organização do seu currículo (estrutura e funcionamento).

Porém, sabe-se que uma reformulação significativa na educação, a exemplo das reformas curriculares em curso, nos três níveis da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), não podem ser apreendidas em seu movimento real, sem o correspondente entendimento das transformações sociais ocorridas no Brasil nas últimas décadas, âmbito no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e históricas funções de mudança.

Reitera-se essa visão dos processos educacionais, com Marx, na sua tese III sobre Feuerbach, em que afirmara: “[...] são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado” (1993, p.126). Desse modo, uma reforma do currículo há que ser precedida por intenso e profícuo debate sobre a sociedade, a partir da qual se circunscrevem as diretrizes para a educação nacional, havendo necessidade da participação de todos os envolvidos nesse processo, especialmente os educadores e as instituições formadoras (universidades, institutos e faculdades) e de organização política do magistério (associações, sociedades científicas e sindicatos), visando proceder as reformas necessárias.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define em seu Art. 1º que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”

(SAVIANI, 2004, p. 163). Portanto, é impossível separar sociedade, trabalho, educação e formação humana quando se reflete sobre o EM.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB N°9.394/96 no Art.º 35, define que o “[...] O Ensino Médio, é a etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”, e acrescenta que esse nível de ensino, deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental (BRASIL, 1996, p. 13). Destaca, também, que esse nível de ensino deve oferecer preparação básica para o trabalho, para a cidadania e para que os alunos continuem aprendendo e possam se adaptar às novas condições de ocupação. Assim, pretende aprimorar o aluno como pessoa humana, oferecer formação ética, autonomia intelectual, bem como, o pensamento crítico (BRASIL, 2000a).

Antecipa-se que a escolha do objeto de estudo – EM e as Reformas empreendidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - por meio da Lei N° 13.415/2017 que reformulou a LDB N°9.394/96 se deu pela possibilidade de se analisar criticamente as reformas atuais do EM e pela importância que esse nível da Educação Básica Escolar tem na formação humana, além da relação intrínseca com o mundo do trabalho, esse último em constante mutação.

Justifica-se a necessidade da temática estudada pela centralidade que assume o Currículo para a formação humana no âmbito da instituição escolar e, particularmente, pela importância do EM, como nível de escolarização que se situa no fechamento do ciclo básico da educação, possibilitando ao aluno vários caminhos: mercado de trabalho; ensino superior; profissionalização etc.

Convém destacar que as reformas educacionais, especialmente aquelas que reformulam o currículo, impactam a ação docente (tanto em nível de sua formação, quanto no âmbito de sua atuação docente), uma vez que é na instituição escolar, mais precisamente na sala de aula, que os professores na relação com seus alunos materializam as reformas e onde se manifestam as resistências ou adesões. Quando as reformas ocorrem sem que se ouçam os educadores, há uma tendência a torná-los implementadores passivos da política educacional em curso. Agrava-se ainda mais essa realidade quando os documentos da reforma não têm como referência a realidade concreta do sistema escolar, inclusive as práticas educativas desenvolvidas pelas escolas em termos do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

Nesse sentido, ganha importância na atualidade, as discussões que vêm se realizando no âmbito do Estado (esfera pública de gestão) e da sociedade

organizada (espaço de organização privada dos sujeitos individuais e coletivos) acerca das mudanças curriculares anunciadas pelo Governo Federal. Nesse embate, estão presentes projetos distintos de educação e, conseqüentemente, para o EM no País. Isso porque o EM é um dos responsáveis pela formação integral dos estudantes: a formação científica e a formação para o trabalho, tendo assim um papel fundamental no desenvolvimento da criticidade dos jovens nas relações sociais que estes constituem.

Nesse sentido, esse estudo, parte-se do pressuposto de que o conhecimento é uma construção social, em outras palavras, é produto de relações sociais humanas (entre classes; gênero; raça e cultura) datadas e situadas, nas quais o trabalho como ontologia social é determinante nessa produção da vida em sociedade, porquanto se trata de uma produção de significados à realidade (inclusive simbólicos).

Destaca-se, então, que essa pesquisa tem por objetivo analisar criticamente sobre a reforma curricular do “novo” EM, destacando-se a correlação de forças no âmbito do Estado e sociedade organizada, no processo de elaboração, aprovação e execução da BNCC e cuja referência empírica de análise é o Sistema de Educação Pública do Estado do Maranhão.

Busca-se contribuir com os debates sobre as reformas empreendidas na educação básica, em especial o EM, por meio da sistematização de conteúdos que possam fomentar uma crítica radical e necessária ao processo de aprovação das políticas educacionais neoliberais em curso no Brasil, além de se produzir um conhecimento sistematizado comprometido com o desvelamento da política educacional para o currículo do “novo” EM. Reitera-se que este nível de ensino se constitui uma problemática importante à sociedade brasileira, por afetar a juventude pertencente à classe trabalhadora e os trabalhadores, mas, principalmente, porque é um debate ainda em curso e que necessita da contribuição militante dos educadores e, também, da sociedade organizada.

Relembra-se que a aprovação da Base Nacional Comum Curricular foi considerada pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) um passo fundamental para que a BNCC chegasse às salas de aula, em especial das escolas públicas. Torna-se claro que a formulação da política educacional cabe ao Estado, no entanto, a execução da política ocorre no âmbito

dos entes da Federação, no caso do EM, aos Estados e a União, por meio das Secretarias, Conselhos e Gestores Educacionais.

Registra-se que no Estado capitalista, essa instituição ao formular a política de educação tenta impor sobre a sociedade (por consenso ou por medidas autoritárias) a sua capacidade operativa, administrativa, gerencial e financeira. Assim, ainda que a sociedade organizada apresente seus interesses/projetos de educação e tente tomar parte no debate, geralmente, o embate de projetos no âmbito do legislativo e executivo culmina com a aprovação de uma legislação que atende, predominantemente, as diretrizes da política econômica.

Para Malanchen (2016) em seu estudo sobre cultura, conhecimento e currículo, as reformas educacionais que se realizaram mundialmente nos anos de 1990, tiveram continuidade neste novo século, visando traduzir os interesses impostos pela lógica do capital. Segundo ela,

Partindo dos princípios neoliberais, segundo os quais as mudanças econômicas impostas pela globalização exigem maior eficiência e produtividade dos trabalhadores, sendo portanto necessário que se adaptem às exigências do mercado. A intervenção de organismos como FMI e o Banco Mundial, aliada à submissão do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação. Desse modo, a estratégia neoliberal é colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de ascensão social e de democratização das oportunidades (MALANCHEN 2016, p. 15).

Ressalta-se que desde a última década do século XX, o EM e o Ensino Superior passaram a ser considerados centrais ao desenvolvimento socioeconômico dos países subdesenvolvidos e os emergentes, como no caso do Brasil e, condição necessária para o ingresso das populações no século XXI. Segundo Oliveira (2000), a Educação Básica como grau de instrução, seria o mínimo exigido à inserção dos trabalhadores no processo produtivo e até para que se pudesse exercer a cidadania, além de assegurar uma melhor distribuição de renda. Mas, na contramão dessa tendência, vê-se o EM, cada vez mais, submetido à lógica de mercado e visando uma formação parcial para o trabalho por meio da Pedagogia das Competências<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Segundo Zarifian (2003): Competências é uma nova forma de qualificação emergente em contraposição aos antigos modelos de qualificação que estão sendo desestabilizados pelas novas formas de organização produtiva, desde os anos de 1970 até o modelo adotado nos de 1990 ante a necessidade de redução de custos e de efetivos (trabalho). Há inclusive uma combinação entre financeirização da economia e a emergência desse modelo sob novos processos (flexibilização) e pela articulação entre educação, competição capitalista e produtividade.

O currículo, nesse sentido, passa a ser uma das expressões desse conjunto de relações sociais contraditórias que são mediadas pelas necessidades de formação humana a partir de uma realidade social concreta. Desse modo, há em cada sociedade os determinantes da base educativa e, ao mesmo tempo, a necessidade de se corresponder aos interesses do sistema produtivo, esse em constante mudança nas últimas décadas.

Porém, o currículo oficial só se realiza plenamente na instituição de educação e, especialmente, no processo de ensino/aprendizagem. Mas, a realidade social e educacional e as demandas por educação não se dão de forma equilibrada e equitativa pelos entes federados, por vezes exigindo um pacto federativo visando viabilizar a política pretendida.

Nesse aspecto supracitado, nem sempre os sistemas estaduais de educação por meio de suas redes de escolas e educadores farão uma adesão integral às reformulações curriculares empreendidas pelos legisladores, uma vez que esses sujeitos farão uma reinterpretação e ressignificação das diretrizes e bases por meio de uma nova prática refletida na práxis (teoria e prática). Isso implica que o processo do conhecimento seguirá por caminhos distintos, às vezes antagônicos, e poderá ser organizado não apenas como insumo ou recurso para aquisição de competências, mas como mediação importante que permite ao ser humano apreender a realidade para si. (LAVOURA; RAMOS, 2020).

Por sua vez, as escolas precisam estar organizadas, tanto no âmbito estrutural quanto de sua gestão pedagógica, para que possam cumprir com os dispositivos legais exigidos pelas reformas da BNCC. Sendo assim, entram em cena, na atualidade, a rede de organizações do “terceiro setor” (fundações, institutos privados, ONGs...) formulando e atuando na implementação, pelos estados e municípios, do que fora prescrito pelas reformas da BNCC. Nesse sentido, registra-se uma espécie de loteamento de Estados e Municípios entre esses sujeitos coletivos visando “acompanhar” a escolha e o desempenho das escolas-polo na experiência com o “novo” currículo. Entende-se que tais escolas devem atender ao mínimo dos requisitos necessários à implementação do “novo” currículo (estrutura física, horário de funcionamento, quadro docente qualificado, equipamentos e materiais pedagógicos etc.)

Porém, sabe-se que não se muda a cultura escolar por decreto e nem pela imposição autoritária de fórmulas produzidas ao sabor dos legisladores e dos



interesses em jogo, pois cada realidade é expressão de complexas relações sociais (econômicas, históricas e culturais). Entretanto, a reforma do EM empreendida tem sido objeto de crítica dos educadores e de suas organizações representativas (científicas, profissionais e sindicais), pois ela ocorreu distante do debate das instituições de ensino e separada das demais propostas de BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e teve grande influência de grupos empresariais, organizados no “terceiro setor”<sup>2</sup>, que já possuíam uma longa experiência de atuação junto a educação pública, e promoveram o movimento Todos pela Educação<sup>3</sup> (hoje, ONG Todos pela Educação) e do Movimento pela Base Nacional Comum<sup>4</sup> (MARTINS, 2016).

Esses sujeitos coletivos citados acima, a partir do desempenho dos alunos nas avaliações de larga escala, passam a culpabilizar a gestão do sistema educacional brasileiro e os educadores pelo fracasso da escola em assegurar aos educandos a aprendizagem dos conteúdos básicos, apresentando-se como a solução para assegurar a qualidade dessa educação. Nota-se que esses grupos atuam segundo a lógica da corresponsabilidade pela educação (*accountability*), valendo-se do paradigma de gestão empresarial para tentar reorganizar a educação pública (MARTINS, 2016). Tal empreendimento tem o intuito de fazer valer a visão de educação como mercadoria (ofertada pela relação custo-benefício) e formadora de mão-de-obra especializada (pelas competências e habilidades adquiridas na escola).

Para Krawczyk (2011) tais ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir das quais se definem as responsabilidades (*accountability*) quanto às competências do Estado (governos), do mercado (gestão dos recursos humanos) e da sociedade (organizações e demandas sociais). No caso do EM isso se expressa em torno da identidade desse nível de

---

<sup>2</sup> Segundo Coutinho (2005), o “terceiro setor” é constituído por um sistema de organizações que se dizem não-governamentais, não lucrativas e que promovem um novo modelo de associativismo de interesse público, configurando-se um bloco homogêneo, quer por seus objetivos e áreas de ação, quer pelos financiadores e profissionais atuantes em seus quadros, onde as ONGs e as Fundações são os principais representantes.

<sup>3</sup> O Todos pela Educação (TPE) denomina-se uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e gestores públicos da educação. Seu principal objetivo é incidir sobre as políticas públicas para a educação básica brasileira (MARTINS, 2016).

<sup>4</sup> O Movimento pela Base Nacional Comum se diz um grupo plural e suprapartidário formado por 65 pessoas e 11 instituições que trabalham pela educação brasileira. Segundo a Fundação Lemann o papel desse movimento é garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular (FUNDAÇÃO LEMANN, [201?]).

ensino, ora considerando-o insuficiente para atender às novas demandas de conhecimento e competências, ora pelo embate em torno da velha dicotomia, formação geral ou profissional.

Registra-se, ainda, na contemporaneidade, uma tendência conservadora no tratamento da política educacional que vem cumprindo com o papel de controle ideológico e de crítica à ciência, à educação pública e, particularmente, às universidades públicas por uma suposta adesão à esquerda por parte dos professores e de suas práticas de ensino. Tal fato, tem implicado em outras contrarreformas do sistema escolar, que podem ser ilustradas com o projeto Escola sem Partido<sup>5</sup>, pela tentativa de militarização das escolas<sup>6</sup>, pela cassação ideológica de educadores (a exemplo da tentativa de desqualificar a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire<sup>7</sup>, inclusive questionando a sua condição de Patrono da Educação Brasileira), pela tentativa de privatização das universidades públicas e institutos federais por meio do Programa FUTURE-SE<sup>8</sup>.

Hoje, com a pandemia provocada pelo Covid 19, que desencadeou o distanciamento social, protocolo exigido pelas organizações de saúde, fortalece-se, também, a defesa da educação à distância e o aprofundamento das disparidades educacionais no Brasil, abrindo um mercado promissor à venda de produtos (mercadorias) educacionais por empresas nacionais e multinacionais, em especial pelas plataformas digitais e o apostilamento de conhecimentos.

---

<sup>5</sup> O Projeto Escola sem Partido defende que a escola deve respeitar os valores da família e não deve ensinar sobre temáticas que são de responsabilidade da esfera privada, como a educação moral, sexual e religiosa. Os valores familiares devem ter precedência (prioridade) sobre a educação escolar. Para entender essa ideologia conservadora sugere-se a leitura do livro organizado por Frigotto Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.

<sup>6</sup> O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares foi uma iniciativa do MEC em parceria com o Ministério da Defesa e se iniciou com a definição do modelo, lançamento e adesão voluntária pelos estados e municípios, tendo como primeiro marco a implantação do projeto-piloto em 2020 (BRASIL, 2020a). Segundo Ricci (2018), em artigo publicado no *Le Monde Diplomatique* Brasil, a militarização das escolas públicas é mais uma faceta das diversas experimentações que assolam o meio educacional brasileiro, cujos resultados são pouco estudados e o impressionismo é seu maior avalista. Trata-se da captura das redes públicas de ensino, cuja entrega de sua gestão às corporações militares passa a ser a finalidade conforme vem acontecendo em Goiás, Distrito Federal, Roraima, Pará, Amazonas, Bahia, Santa Catarina, Ceará, Tocantins, Sergipe, Piauí.

<sup>7</sup> A Pedagogia Libertadora de Paulo Freire trata-se de uma Concepção e Teoria de Educação situada no campo das pedagogias progressistas ou contra-hegemônicas.

<sup>8</sup> Segundo o ANDES-SN trata-se de um projeto que responsabiliza as instituições de ensino superior públicas pela capitalização de recursos, livrando o Estado de tal responsabilidade e, também, incentivando o afastamento dos estudantes e professores do desenvolvimento da pesquisa básica. (ANDES/SN, 2017). O secretário de Ensino Superior do MEC, à época, Arnaldo Lima, afirma que a proposta é incentivar alunos que participam das empresas para que obtenham o apoio na promoção da vivência empresarial como universitários (BRASIL, 2019).

Pode-se antecipar que a política econômica brasileira em curso, em sintonia com as mudanças socioculturais e econômicas operadas pelo sistema do capital, mundialmente, apontam caminhos de como os sistemas sociais devem se organizar para prover a educação. Para tanto os sujeitos internacionais tendo à frente suas organizações (Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas (ONU), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e outros<sup>9</sup>, denominados por Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) como os arautos das reformas empreendidas e “necessárias” para a educação mundial desde os anos de 1990, e no Brasil a ocorrência dessa reforma, geralmente é com a anuência do MEC, CNE e de dirigentes estaduais e municipais da educação.

As sucessivas crises do sistema do capital, trazem implicações para o mundo do trabalho, impactando o modelo de acesso e permanência à escola, o currículo, a formação dos educadores, a avaliação do ingresso e desempenho escolar (Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior - ENADE), de modo central, a formação dos jovens que ingressam no EM.

As transformações científico-tecnológicas e comunicacionais em curso e as novas concepções sobre a gestão do trabalho nas empresas trouxeram implicações para o processo de elaboração e execução de currículos por competências e habilidades. Esse fenômeno, segundo Stroobants (2004), ao invés de romper com as antigas classificações do modelo taylorista-fordista de gestão do trabalho, ele se torna (por meio da Gerência de Recursos Humanos) um forte trabalho de redefinição das competências exigidas para o mercado de trabalho, implicando uma recomposição-segmentação dos empregos e não a valorização das supostas competências.

---

<sup>9</sup> Os organismos internacionais são organizações criadas no pós-segunda guerra mundial e se caracterizam como instituições multinacionais e/ou multilaterais integradas por diversos países e que atuam em diversas áreas, desde a economia, à segurança mundial, à educação e cultura. A exemplo, a Organização das Nações Unidas (ONU), Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial, BIRD, UNESCO, UNICEF, OIT, OMS e outras.

Parece que se desenvolveram diversas práticas que até hoje contribuem com o enfraquecimento das relações coletivas (de trabalho) e de acusação de obsolescência do diploma e do currículo organizado por séries e conhecimentos disciplinares selecionados no âmbito da cultura geral (Ciência, Filosofia, Arte etc.).

Em nome do fato de que a competência só pode ser avaliada na ação, prevaleceu o julgamento unilateral, local e particular. Essa tendência à descentralização ainda é evidenciada pela multiplicação das regras e procedimentos produzidos de maneira autônoma pelas empresas, levando à 'criação de um verdadeiro direito (*do trabalho*) interno, provendo jurisdições particulares da empresa' (GAVINI *apud* STROOBANTS, 2004, p. 74).

Desse modo, torna-se evidente a necessidade de se debater a questão dos currículos nas escolas públicas brasileiras, levando em consideração a análise das políticas curriculares nas últimas décadas orientadas por organismos internacionais representando os interesses do grande capital sobre o trabalho. Numa convergência de práticas relacionadas ao sistema de relações profissionais, as quais tendem a individualizar a condição dos assalariados e, não exclusivamente, o fato de haver uma mutação do sistema produtivo. “Nesse contexto, a promoção das competências não aparece como a consequência lógica das insuficiências de um sistema obsoleto, mas como meio estratégico para fazê-lo caducar”, afetando, sobremaneira, as instituições formadoras e seus responsáveis (professores, gestores, técnicos) (STROOBANTS, 2004, p. 74).

Esse fenômeno supracitado vem ocorrendo no Brasil, ante a contrarreforma do EM. Para Nereide Saviani se o ponto de partida para definir o Currículo é assegurar a educação para fins de formação técnica (enquanto dotação de instrumentos e dos meios) e formação política (fins – a participação social) e, se isso se coloca separadamente, a dicotomia entre os pares dialéticos se expressará: meios/fins; quantidade/qualidade; conteúdo/método; teoria/prática; formação/informação. (SAVIANI N., 1994). Na realidade, isso expõe o antagonismo entre interesses dos dominantes (capital) *versus* interesses dos dominados (trabalho).

O governo brasileiro ao aprovar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), declara em sua proposta e objetivos, que o foco é o desenvolvimento e as aprendizagens essenciais para a ampla formação dos alunos da Educação Básica, a partir da indicação de conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade. Mas, faz um pacto com os

Estados, o Distrito Federal e os Municípios mediados pelo Ministério da Educação (MEC), vinculando a BNCC ao movimento da economia de cada região e aos interesses políticos do grande capital. (BRASIL, 2018a).

A política educacional em curso está marcada por uma visão que difunde e implanta uma nova concepção acerca da escola, dos conteúdos e dos métodos de ensino e aprendizagem. Nesse aspecto, o conhecimento ao invés de ser um fenômeno que tem em vista abranger a totalidade social, é reduzido ao indivíduo e à construção na prática do saber pelas competências. Essa sem sombra de dúvida é a direção dada pela ideologia neoliberal (produção flexível, mercado consumidor segmentado, fragmentação do sujeito e classe trabalhadora, crise do sindicalismo, privatização, diminuição do estado público etc.) (MALANCHEN, 2016).

Verifica-se que a LDB nº 9.394/96, mesmo adotando princípios que priorizariam a formação humana, e não a formação exclusiva para o mercado de trabalho ou para o desenvolvimento de competências específicas, é constantemente contra reformada, por força de medidas provisórias oriundas do executivo e que encontram aval no âmbito do legislativo. Nota-se que estas mudanças na Lei geram impasses na formação pretendida pelo EM (formação geral propedêutica; formação profissional; formação integrada e concomitante etc.). Nesse sentido, o MEC/CNE ao orientar e definir/redefinir propostas pedagógicas e de conteúdos, tanto na organização quanto na formulação dos currículos, deixando à margem os educadores e gestores escolares, cria um impasse entre a reforma e a realidade no âmbito das escolas.

Pode-se ilustrar com a aprovação do Decreto nº 2.208/97 que regulamentou a educação profissional e que, de acordo Ramos (2004, p. 40), impossibilitou, “um projeto de EM que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo”. Outro exemplo, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que elegeram o mundo do trabalho e o exercício da cidadania como contextos relevantes do currículo. Segundo Ramos (2004, p. 41), nessas diretrizes a visão de trabalho é apresentada de modo oscilante entre trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva.

Por sua vez, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o EM (conteúdos, práticas de ensino, avaliação e temas transversais), aprovados em 2000 pelo MEC/CNE implicou mudanças substanciais nas escolas de nível médio e, hoje,

estão sendo suprimidos pela BNCC respectiva a esse nível de ensino. (BRASIL, 2000a). Assim, mais uma vez, pauta-se o debate da flexibilização, agora, na sua forma mais brutal, porque o modelo faz uma divisão dentro do próprio EM, nas grandes áreas do conhecimento e cria outra tipologia para cada segmento, agregando a formação profissional em outro polo de formação.

Pode-se dizer que se reafirma a dualidade estrutural do EM, tão criticada por Kuenzer (1997, p.9), ao afirmar que:

O ensino médio no Brasil, tem-se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *strictu sensu*.

A autora destaca que isto leva a uma falta de identidade, nesse nível de formação, inclusive pelas condições estruturais para o seu funcionamento.

Portanto, pode-se dizer, previamente, que a Reforma do EM, por meio da BNCC, é um conjunto de novas diretrizes para alteração da atual concepção e estrutura desse nível de ensino. Ela foi sancionada pelo Presidente Michel Temer em fevereiro de 2017, mas foi criada, desde setembro de 2016, surgindo a partir da Medida Provisória (MP) n.º 746/2016. (BRASIL, 2016a). Por isso, teve força de lei desde a sua publicação no Diário Oficial da União, não restando quase espaço para que outras propostas/projetos pudessem se contrapor.

São muitos pontos polêmicos da BNCC, cuja reflexão requer debruçar-se sobre a produção de literatura e de documentos relativos a esse conjunto de reformas. Para além das questões apresentadas, outras tantas precisam ser investigadas, a exemplo da influência de banqueiros, empresários, fundações e ONGs (UNIBANCO, BRADESCO, ITAÚ, FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, SISTEMA S<sup>10</sup>, Movimento Todos pela Educação) que discutem e dão as diretrizes para a educação básica brasileira, assim como, as propostas representativas de educadores e estudantes, por meio de suas entidades de representação política e

---

<sup>10</sup> O Sistema S é composto por um conjunto de instituições corporativas que atuam no campo profissional, de lazer, cultura e saúde, estão voltadas à da classe trabalhadora. Nesse grupo estão: O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social da Indústria (SESI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR); Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT); Serviço Social de Transportes (SEST); Serviço Brasileiro de Apoio às Pequenas e Médias Empresas (SEBRAE); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

científica; sociedades científicas, sindicatos e movimentos sociais, que nesse processo configuram o embate de projetos.

Esse contexto foi decisivo para a definição dos objetivos do estudo e elaboração das questões norteadoras da pesquisa. Assim, inicialmente considerou-se a necessidade de se retomar as reflexões realizadas por pesquisadores brasileiros, sobre a histórica dualidade estrutural do EM, tendo em vista a legislação aprovada, em 2018, que instituiu o “novo” EM, implicando no processo de elaboração e aprovação da BNCC para esse nível de ensino, e que organizou o currículo por Itinerários Formativos<sup>11</sup>.

Visando direcionar essa análise crítica sobre a história e política da educação, tendo o EM como centralidade, problematizou-se: quais os fundamentos teóricos que orientam a Reforma do Ensino Médio e as diretrizes sobre o currículo, propostas pela BNCC, tendo em vista os projetos de formação em disputa?

Ainda acerca dessa problemática, buscou-se saber: Quais as concepções de educação e formação humana estão contidas no documento Oficial da BNCC do “novo” Ensino Médio? E, finalmente, indagou-se: No âmbito do sistema público, no Maranhão, como está ocorrendo o processo de implementação da BNCC pela Coordenação e Equipe Técnica Estadual de implementação da BNCC do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado?

Visando assegurar a apreensão, na sua concretude, do processo de reformas – Ensino Médio e BNCC – pretendia-se ir a campo, investigar nas escolas públicas maranhenses, escolhidas como polos experimentais de implementação da BNCC, a participação dos educadores (se de resistência, adesão passiva e ou ativa), considerados, nesse estudo, os atores primordiais da reforma uma vez que ela só se realiza como currículo, no âmbito das escolas, nas salas de aula na relação com os alunos. No entanto, os procedimentos de pesquisa anteriormente adotados precisaram ser modificados, no curso da dinâmica da realidade estudada, devido a pandemia do Covid-19<sup>12</sup>, que implicou no fechamento das escolas e demais

---

<sup>11</sup> Segundo a BNCC os Itinerários Formativos são constituídos por unidades curriculares específicas, de acordo com as grandes áreas do conhecimento, tornando o currículo flexível. São cinco os Itinerários Formativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

<sup>12</sup> A Organização Mundial da Saúde (OMS) passou a chamar oficialmente a doença causada pelo novo Coronavírus de Covid-19. COVID significa Corona Vírus Disease (Doença do Coronavírus),

atividades regulares no campo da educação, que posteriormente se restringiram às atividades escolares limitadas ao ambiente virtual e por fim, ao ensino híbrido, impossibilitando a pesquisa de campo nas escolas.

Desse modo, o novo campo de pesquisa ficou delimitado à Secretaria de Estado da Educação-SEDUC, este um espaço de gestão da implementação da BNCC. Ressalta-se que a SEDUC criou a Equipe Técnica Estadual de Implementação da BNCC do Ensino Médio no Maranhão com a finalidade de formulação de um documento estadual que oriente as escolas e gestores para viabilização do novo currículo. Acrescenta-se que cada rede fará a “tradução” do documento oficial da BNCC para sua realidade, gerando formas próprias de regulação e regulamentação por meio dos Conselhos Estaduais e Municipais.

Para dar conta desse universo de indagações é que se reitera o objetivo deste estudo, analisar criticamente sobre a reforma curricular do “novo” EM, destacando-se a correlação de forças no âmbito do Estado e sociedade organizada, no processo de elaboração, aprovação e execução da BNCC e cuja referência empírica de análise é o Sistema de Educação Pública do Estado do Maranhão.

Os objetivos específicos decorrentes visaram historicizar sobre as reformas recentes do Ensino Médio, evidenciando as concepções e/ou fundamentos teóricos presentes, explicitando os pressupostos das reformas empreendidas; identificar os fundamentos teóricos presentes no debate nacional, a partir dos documentos publicados pelo Estado e sociedade organizada; explicitar criticamente qual concepção de formação é adotada, considerando-se os imperativos do mercado e a necessidade de formação humana; registrar o processo de implementação da Reforma Curricular do Ensino médio e da respectiva BNCC no Estado do Maranhão, destacando o papel dos ordenadores e executores dessa política no âmbito da Secretaria de Estado da Educação.

## **1.1 Percorso Metodológico da Pesquisa**

As reflexões da pesquisa decorrem, metodologicamente, de uma fundamentação teórica pautada na dialética materialista histórica como orientadora de uma postura ou concepção de mundo do pesquisador ante o fenômeno a ser

---

enquanto “19” se refere a 2019, quando os primeiros casos em Wuhan, na China, foram divulgados publicamente pelo governo chinês no final de dezembro. (FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ, 2020)



estudado; e opta pela vertente teórica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como base fundamental para interpretação do referido objeto de estudo. Essa opção se reafirma por tratar-se de um método que prima por conceber o objeto de estudo em suas relações fundantes, ou seja, toma a história como método e percurso de organização do conhecimento; e, finalmente, se constitui uma práxis, pela análise qualitativa dos dados que são apreendidos no seu movimento real, da prática à teoria e vice-versa.

Entende-se que esse referencial possa contribuir para a elucidação do fenômeno Reforma do EM e BNCC, cuja centralidade do debate está na reforma curricular empreendida e seus paradigmas. Portanto, visando-se desvelar as bases fundantes para a elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular do “novo” Ensino Médio (BNCC) e se poder buscar as mediações necessárias para responder as questões que nos instigam, elegeu-se as seguintes categoriais de análise no decorrer desse estudo: a Formação Humana, o Ensino Médio, o Currículo e a Pedagogia das Competências, mas estas só poderão ser construídas com a apreensão do movimento real e contraditório das relações entre o Estado e Sociedade, espaços primordiais de discussão, elaboração e aprovação da BNCC.

No entanto, se tem clareza que estas categorias não são escolhas mecânicas e deslocadas das relações sociais concretas que dão consistência e significado às mesmas, isso porque na abordagem crítico-dialética as categorias são construídas “[...] no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social” (TRIVIÑOS, 1987, p.55).

Para dar conta desse universo da pesquisa, fez-se a opção pela referência metódica de investigação que primasse pela história e pela crítica ao fenômeno estudado, essa referência de investigação e de exposição, permitiu “[...] conhecer essa realidade concreta no seu dinamismo e nas inter-relações” (GAMBOA, 2007, p. 34), por se tratar de uma realidade complexa e contraditória, em constante transformação.

Nesse sentido, a realidade concreta (suas leis, processos, prática social etc.), exterior ao pesquisador, penetra na forma de ideias como concreto pensado (KOSIK,1976), algo que compete à reflexão racional no apoderar-se das determinações constitutivas do objeto, que por sua vez, simultaneamente, implica na apreensão subjetiva da realidade objetiva (concreta), torna-se assim, realidade

desvelada no plano histórico, mas não esgotada em suas explicações. (GAMBOA, 2007).

A dinâmica da realidade só pode ser apreendida em suas mediações e pela identificação do movimento que ocorre por força da contradição, o que contribuirá para o método de exposição, uma vez que não é o pesquisador o detentor da dialética tomada com atributo do pensar, mas a realidade é que se move dialeticamente. Por isso que Kosik (1976) afirmara que a realidade não se dá transparente ou se manifesta imediatamente ao homem, por isso, para sua compreensão é necessário fazer um esforço de pensamento que saia da representação imediata e chegue ao conceito da coisa.

Em outras palavras trata-se de partir da realidade empírica, superando as impressões imediatas, ou primeiras impressões, até chegar ao interior (célula fundante), de onde novamente se volta, agora não mais como representações primeiras do empírico (realidade concreta) e sim como realidade desvelada na sua constituição real (concreta no âmbito do pensamento), explicação resultante do esforço de apropriação, de organização e de exposição dos fatos (crítica, interpretação e avaliação).

Marx e Engels (1993) nos ensinam que sob o ponto de vista da produção do conhecimento há um método de investigação e um método de exposição. Esse é o processo de produção do conhecimento sobre a realidade, que é sempre passível de superação, de transformação, porque todo conhecimento histórico é relativo e toda ciência não é capaz de explicitar todas as determinações.

É nesse sentido que a “A Teoria Histórico-Cultural vê o ser humano e sua humanidade como produtos da história criada pelos próprios seres humanos ao longo da história” (MELLO, 2007, p.86). É, portanto, no processo de criação e de desenvolvimento da cultura que o ser humano produziu sua capacidade motriz, ou seja, produziu/desenvolveu o conjunto dos gestos adequados para produzir e usar os objetos, os instrumentos com os quais transformaria a natureza e, simultaneamente, por meio dessa esfera motriz, ele criou, também, as funções intelectuais envolvidas nesse processo (MELLO, 2007).

O processo de criação da cultura humana – os objetos, os instrumentos, a ciência, os valores, os hábitos e costumes, a lógica, as linguagens – criou a própria humanidade, ou seja, criou o conjunto das características e das qualidades humanas expressas pelas habilidades, capacidades e aptidões que foram se formando e

sendo determinadas ao longo da história por um processo de construção histórica e social meio da própria atividade prática humana em sociedade (MELLO, 2007). É desse legado histórico que se constituiu a arte, a ciência, a cultura, a filosofia como conhecimentos humanos, socialmente produzidos, os quais a PHC considera necessários a formação humana pelo acesso ao que chama de conhecimento clássico.

Marx (1993) em *A Ideologia Alemã* demonstra que esse processo histórico e social determinou o Ser social do homem e se dedicou a analisar como que através da forma de produção de sua existência o homem se apropria das qualidades humanas pela objetivação da realidade ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados, por isso a defesa que a PHC faz, do acesso a esse patrimônio humano pelos alunos na escola, mediados pela realidade, pelo currículo e pelo trabalho docente.

Todas as suas relações do aluno com o mundo – ver, ouvir, cheirar, saborear, pensar, observar, sentir, desejar, agir, amar – mobilizam todos os órgãos da sua individualidade, que são formados no processo das relações sociais, estas resultantes da ação objetiva (sua ação com relação ao objeto) a apropriação desse objeto, a apropriação da realidade humana. (MARX, 1962, p. 126).

A metodologia da pesquisa se fundamentou em autores cujas reflexões são centrais, por explicitarem em suas análises acerca da sociedade burguesa, por meio da dialética histórica, um método de apreensão dessa realidade focado na história, nas contradições que fazem mover a realidade e a luta de classes. Assim, destacam-se Marx e Engels (1993); Kosik (1976); Mészáros (2005); Ciavatta (2001); Gamboa (2007); Fazenda (1993); Triviños (1987); Minayo (2000;2001); Fontes (2010); Freire (2004) e outros que se fizeram necessários durante o percurso deste estudo.

No âmbito da especificidade do objeto de estudo destacam-se a produção sistemática de autores como Nereide Saviani (1994); Freire (1983; 2004), Frigotto (2004; 2017); Saviani (2003; 2004; 2007; 2008; 2010), Kuenzer (1989; 1997; 2002; 2010; 2011; 2016; 2017), Ramos (2001; 2004), Ciavatta (2004); Shiroma (2004); Apple (1994; 1998); Silva (1993; 2008; 2018); Santos (1995; 2008); Moreira e Silva (1994); Young (2013); Libâneo (2016); Castro (2019); Duarte (2017); Costa (1996); Freitas (2018); Martins (2016); Malanchen (2013; 2014; 2016) e Zarifian (2001;

2003), dentre outros que contribuem para identificar as múltiplas determinações do objeto de estudo (o processo constitutivo da BNCC para o Ensino Médio).

No tocante aos documentos oficiais sobre as reformas educacionais, são importantes referências de pesquisa, a LDB 9.394/96; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2000); as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer nº 15/98 e o Parecer CNE/CEB nº 5/2011).

Por sua vez, no que diz respeito às reformas atuais, registra-se o Documento aprovado da (BNCC) Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), os documentos complementares relativos aos Itinerários de Formação (BRASIL, 2018) e o Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC-2018; Guia de Implementação do Novo Ensino Médio – 2019, estes últimos, roteiros de implantação da BNCC, publicados pelo MEC em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); Documentos do Dia D de discussão sobre a BNCC do Ensino Médio e Relatório Final do 1º Encontro da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio.

No espaço de debate da sociedade civil, são relevantes os documentos publicados por setores organizados, a exemplo as sociedades científicas, as organizações sindicais e movimentos sociais. Ainda destaca-se também, as entidades estaduais e municipais da educação e fóruns estaduais e municipais da educação e outros que se fizerem necessários citar ao curso da investigação. Todos são primordiais na fundamentação teórica do estudo que vem se realizando.

Em âmbito nacional, consideram-se sujeitos da investigação, os sujeitos coletivos organizados no âmbito da sociedade civil e representativos do Estado. Portanto, são sujeitos dessa pesquisa o Estado, representado pelo Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica) e Conselho Estadual (Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão); as Secretarias de Educação Estaduais (Secretaria de Educação do Estado do Maranhão) e, do outro lado, as organizações da sociedade civil (sociedades científicas; organizações sindicais; ONGs; movimentos sociais; entidades estaduais e municipais maranhenses; fóruns estaduais e municipais de conselheiros da educação etc. ) anteriormente citados.

No âmbito do Estado do Maranhão (gestão pública), são fontes de pesquisa os documentos publicados por este, no decorrer do processo de elaboração,

aprovação e implementação da Reforma e da BNCC correspondentes. A pesquisa em sua especificidade estadual, implica realizar um trabalho de investigação dos documentos oficiais e atividades desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação- SEDUC por meio da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio no Maranhão, especialmente de sua coordenação, através também da construção de uma entrevista direcionada a esta. Considera-se nesse estudo estes sujeitos como representantes da gestão estadual para implementação da BNCC do EM, realizando-se o acompanhamento das atividades desenvolvidas por esta.

Destaca-se que esse objeto de estudo ultrapassa as questões pedagógicas e curriculares, tendo uma dimensão histórica, política e econômica, determinada pelas mudanças ocorridas no sistema social de produção que, por sua vez, implica nas relações sociais mais amplas e, principalmente, quando se trata da relação trabalho versus educação, um debate sempre pertinente no tocante ao EM.

Assim, do ponto de vista da técnica empregada, trata-se de uma pesquisa qualitativa sem, contudo, se cair no falso dualismo qualidade-quantidade. Apreendeu-se que fazer uma pesquisa qualitativa ou quantitativa não significa uma opção epistemológica, pois uma técnica não se explica em si mesma, ela é sempre instrumental a algo e está sempre vinculada aos pressupostos epistemológicos e gnosiológicos do ato de conhecer. Nesse aspecto, ela será importante como mecanismo de análise que prima pela descrição dinâmica dos fatos em suas inter-relações quantidade/qualidade.

Essa metodologia adotada foi primordial ao registro ou exposição sistematizada do objeto, tanto na sua compreensão (desvelamento), cujo conteúdo será dado pelas fontes bibliográficas e documentais, decorrentes da Revisão de Literatura por meio de Pesquisa Bibliográfica e Pesquisa Documental. A finalidade foi registrar as fontes teóricas e os documentos, tendo em vista contribuir para a apropriação crítica acerca do debate sobre a Reforma do Ensino Médio e a BNCC correspondente a esse nível de ensino (com ênfase no embate de projetos).

Assim, optou-se por fazer um estudo demarcado pela análise crítica da elaboração e implementação da BNCC no Maranhão, uma vez que se vive tempos de regresso da direita na educação e na sociedade em geral, fenômeno denominado por Apple e Nóvoa (1998) de restauração conservadora, a educação transforma-se

em um local de luta, mas ao mesmo tempo de compromisso e se serve no horizonte da crítica à resistência. Esse é o pressuposto-base que orienta o estudo proposto.

Quando se defende a formação humana em contraposição a formação para o mercado tem-se em vista a defesa da formação de uma consciência crítica, que se sabe determinada social e historicamente, uma vez que,

A consciência é pois um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é, antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo que toma consciência; é simultaneamente a consciência da natureza que inicialmente se depara ao homem como uma força francamente estranha, todo-poderosa e inatacável, perante a qual os homens se comportam de uma forma puramente animal e que os atemoriza tanto como aos animais; por conseguinte, uma consciência de natureza puramente animal.[...]Por outro lado, a consciência da necessidade de entabular relações com os indivíduos que o cercam marca para o homem a jornada de consciência de que vive efetivamente em sociedade. (1993, p.71).

As relações entre os homens e a natureza não podem ser excluídas da historiografia pois isso implicaria oposição entre natureza e história. E a consciência de sua história é muito mais do que saber de sua prática, é a capacidade de emancipar seu pensamento, de representar qualquer coisa sem que exista correspondência com algo real. Para Marx,

A partir deste momento, a consciência pode supor-se algo mais do que a consciência da prática existente, que representa de fato qualquer coisa sem representar algo de real. E igualmente a partir deste instante ela encontra-se em condições de se emancipar do mundo e de passar à formação da teoria pura, teologia, filosofia, moral, etc. (1993, p.71).

O papel da pesquisa científica é contribuir para explicitar o fenômeno estudado em sua inteireza constitutiva como totalidade complexa e síntese de muitas determinações. Por isso o acesso ao conhecimento científico é uma espécie de triunfo histórico cuja capacidade formadora tem vencido a batalha contra o senso comum, ou seja, a humanidade conseguiu de forma criativa reunir em um só lugar as tendências sociais e os compromissos, tendo organizado sob sua liderança geral questões relativas ao bem-estar social, cultura, economia e educação (APPLE; NÓVOA, 1998).

A realidade brasileira no âmbito educacional demonstra uma empreitada conservadora e autoritária, especialmente, contra o conhecimento formal (de base científica e filosófica) e fomenta uma política educacional e social que pode ser descrita como “modernização conservadora” (DALE apud APPLE; NÓVOA, 1998), consubstanciado por quatro elementos primordiais, “[...] cada um com sua própria

história e dinâmica relativamente autônoma, ainda que tenham se articulado, cada um, com o movimento conservador em termos mais genéricos: os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e um setor particular da classe média ascendente” (APPLE; NÓVOA, 1998, p.29).

Para o autor supracitado, entender essa articulação é crucial para todos os educadores, em especial os engajados na luta em defesa da escola pública, uma vez que, ela explicita a relação entre poder, conhecimento e educação, pois a escola na sociedade de classe está conectada às relações de dominação e exploração que caracterizam essa mesma sociedade, ainda que haja resistências como a que se identifica entre os autores da PHC e dos movimentos de luta em defesa da escola pública.

Ao se fazer a escolha do objeto de pesquisa tem-se em mente que não é uma opção arbitrária e neutra, mas uma opção política e teórico-metodológica do pesquisador ante a realidade a ser desvelada. É nesse sentido que Gamboa (2007) diz que a pesquisa científica deve abranger três elementos primordiais, quando se trata da educação: primeiro uma teoria educacional, segundo um método e terceira as técnicas de investigação. Porém, isso não é uma atitude meramente técnica, mas da necessidade de se produzir um conhecimento lógico e contextualizado (GAMBOA, 2007). Nesse aspecto, não há uma primazia do sujeito sobre o objeto e vice e versa, mas um exercício lógico do ato de conhecer em que sujeito e objeto se intercomplementam.

Na pesquisa em educação tanto o investigador quanto o objeto investigado são sujeitos, uma vez que o objeto é a própria realidade que se tenta explicar pela mediação que ela faz entre os sujeitos. Assim, segundo esses pressupostos a pesquisa em educação se constitui como a capacidade de conhecer a problemática da realidade e apontar a sua dimensão transformadora como resultante do trabalho do pesquisador. Por isso, Minayo (2001) afirma que o sujeito é histórico e o objeto de pesquisa nas Ciências Sociais é essencialmente qualitativo.

Visando, então, a apreensão dessa realidade – as concepções e teorias explicativas adotadas na consecução da reforma do EM; a correlação de forças políticas na produção da BNCC do “novo” Ensino Médio; o processo de implantação da BNCC na escola pública maranhense, tomando como referência a escolha das escolas polo para essa experiência e os sujeitos envolvidos no processo - alguns procedimentos de pesquisa são essenciais, entre os quais, uma revisão de literatura,

por meio de Pesquisa Bibliográfica e Documental, visando-se o estudo dos autores, das obras, dos documentos oficiais e daqueles elaborados pela sociedade civil. Esse ato permitirá que se tenha acesso às teorias como fontes importantes para o andamento da investigação pretendida e aos fundamentos, concepções e conteúdos expostos nos documentos.

Nesse sentido, essa literatura, especialmente dos autores vinculados a PHC e os documentos disponíveis permitiram apreender o movimento desse objeto em suas determinações e contradições, isso porque,

[...] toda investigação supõe um corpo teórico e este deve ter um método que lhe seja apropriado; porém, a relação importante no processo da elaboração do conhecimento é desvirtuada pela mitificação dos métodos que são desvinculados dos contextos teóricos, ainda mais, quando estes são utilizados indiscriminadamente, à maneira de uma moda, e a teoria é reduzida a um corpo de definições, a um simples marco de referência ou a uma revisão bibliográfica superficial (GAMBOA, 2007, p. 39).

A análise dos dados foi realizada de acordo com a informação/conteúdo buscados. No caso das fontes documentais procedeu-se o registro das questões centrais relativas às categorias de análise. No âmbito da pesquisa bibliográfica procedeu-se o registro/fichamento dos autores e suas respectivas obras, também, atinentes ao objeto da pesquisa, através de documentos oficiais - EM, reforma e BNCC, pautados nas categorias de análise, sem deixar de registrar o movimento da história, importante para situar o Estado do Conhecimento.

A pesquisa crítico-dialética da qual a PHC é expressão, dá ênfase nas referências teóricas de forma a definir o universo da interpretação visando assegurar mais informações para as análises contextualizadas a partir de um prévio referencial teórico, fundado no materialismo histórico. (GAMBOA, 2007). Esse tipo de pesquisa se destaca pela crítica radical e pela necessidade de desvelar e denunciar as ideologias subjacentes, permitindo que se decifre os pressupostos implícitos em discurso, textos, leis, comunicações, ou expresse as contradições, os conflitos e os interesses antagônicos. (GAMBOA, 2007)

Destaca-se que a análise de conteúdo é caracterizada por um conjunto de técnicas que visa permitir a inferência relativa às condições de produção de uma determinada mensagem. Para Gomes (2001, p.42) “[...] a análise e a interpretação estão contidas no mesmo movimento: o de olhar atentamente para os dados da pesquisa”, portanto, é primordial na pesquisa que se realiza, contudo, considerando-



se a perspectiva metodológica, não se pretende fazer análise de discurso e nem estudar a representação social dos sujeitos envolvidos.

A análise de conteúdo se dedicará à recuperação do contexto das categorias de análise. Primordialmente a análise se dará a partir do registro dos embates/conflitos/contradições identificados, em especial, a crítica e resistência organizada ou da contextualização do objeto. A prioridade é o tempo histórico e sua historicidade (gênese da realidade estudada, o processo de evolução e transformação), uma vez que o fenômeno estudado está em permanente transformação, sendo determinado por sua historicidade, ou seja, a dinâmica de sua transformação. No plano teórico, e da práxis, é fundamental historicizar, isto é, trabalhar numa dimensão de totalidade concreta e não abandonar as categorias do método, história (práxis humana), trabalho, modo de produção social da existência humana, classe social. (FRIGOTTO, 2001)

Para Minayo (2001, p.14) o “[...] objeto das Ciências Sociais é histórico” e, nesse sentido, ela afirma que o objeto tem uma consciência histórica pois não é somente o investigador que dá sentido ao seu trabalho, por meio da interpretação dos dados coletados, mas a sociedade, os grupos, os seres humanos dão significado e intencionalidades a suas ações e, nesse aspecto, o pesquisador capta essas construções em suas análises, uma vez que essa realidade estudada são ações objetivadas.

Nesse aspecto, a leitura atenta das fontes teóricas buscará fazer a relação entre as categorias de análise (Currículo, Competências, Formação Humana, Ensino Médio) com as categorias de ordem ontológica do ser social (concepções de sociedade, de homem e educação) e do seu tempo histórico (história e concepção de realidade) para elucidar o objeto de investigação. Como nexos entre todos esses elementos está à visão de mundo que pretende fazer o nexo entre o conhecimento e o interesse e apontar como interesse predominante – crítico e emancipador. (GAMBOA, 2007)

A adoção da produção teórica de autores que criticam o reducionismo (especialização extrema) do currículo formulado de acordo com a BNCC fortalece a crítica ao processo de formação em curso, segundo Itinerários Formativos o “que poderá esvaziar o sentido da criatividade que se encerra no trabalho profissional. O reducionismo da ação transforma-se em adestramento técnico, ignorando no indivíduo sua sensibilidade e inteligência criadora de seu fazer” (BASTOS apud

Silva, 2015) e pensamento crítico, um combate permanente da PHC, que critica a ação curricular que concebe o aluno como sujeito meramente empírico, desprovendo-o dos conteúdos clássicos voltados à sua formação humana integral, próprios da prática social.

Para que se apreenda o movimento dessa realidade no estado do Maranhão, foi necessário o uso de técnicas e procedimentos de pesquisa para mediar o acesso às informações necessárias a desvelar a especificidade do objeto de estudo, que tem como campo de investigação a Secretaria de Estado da Educação-SEDUC, por meio da Equipe Técnica Estadual de Implementação da BNCC do Ensino Médio no Maranhão.

No âmbito desta Secretaria, realizou-se na segunda etapa desta pesquisa, o acompanhamento das atividades desenvolvidas por esta, dentre as quais, oficinas e seminários, reuniões técnicas, webinários, consultas públicas que nos auxiliaram na abordagem acerca do processo de execução, gestão e implementação executados pela mesma no Estado do Maranhão, identificando o processo e as estratégias para escolha das escolas-piloto e as parcerias instituídas visando essa finalidade.

Ainda, em se tratando do acompanhamento e acesso às atividades da SEDUC, registram-se a participação nos eventos organizados online pela equipe de currículo; a leitura de documentos oficiais produzidos para esses eventos (planos, projetos, proposta curricular etc.) e outros publicados pela SEDUC para a formação dos professores e dirigentes escolares das escolas-piloto (inicialmente) e, depois, para toda a rede estadual, como importantes referências para esse estudo.

Esse processo de participação contribuiu para fundamentar esta pesquisa com as informações necessárias, tendo em vista explicitar as mediações decorrentes das categorias de análise indicadas, bem como identificar as concepções presentes e parcerias realizadas pela SEDUC, mas principalmente compreender a realidade estudada em sua completude e complexidades, observando o que por vezes se mostra oculto nos documentos, visando responder às questões de pesquisa feitas, cujas respostas só foram possíveis porque emergiram das relações e dos conflitos entre as conjunturas e a materialidade estrutural da sociedade, o que tem influência na educação.

Essa conjuntura por vezes necessitou de outras formas de intervenção, visando apreender o sentido e a natureza das mudanças que vêm ocorrendo no âmbito do Ensino Médio brasileiro e, em específico, no Maranhão, local onde se

ampliam por força das múltiplas determinações e das tensões nacionais as mudanças na educação, por vezes, abruptas e profundas, porém, sem que se altere os interesses dominantes decorrentes das contrarreformas.

Ainda nessa busca por aprofundar os conteúdos e identificar novos elementos não visíveis nos processos anteriores e também para preencher as lacunas encontradas durante as consultas aos documentos oficiais acessados ao longo da pesquisa, realizou-se uma entrevista com a coordenação da Equipe Técnica Estadual de Implementação da BNCC do Ensino Médio no Maranhão, representado pela coordenadora desta, tendo encaminhado um roteiro previamente estruturado para a referida entrevistada, contendo questões abertas fundamentadas em questões postas nos Guias de Implantação da BNCC nacionalmente, publicados pelo MEC/CNE, em parceria com o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME).

O roteiro previamente elaborado, contemplou questões sobre a implementação da BNCC no Estado do Maranhão, mas que foram direcionadamente mais técnicas, no sentido de captar elementos estruturantes da reforma (parcerias, processo de implementação, número de escolas, escolas-piloto, cronograma de eventos e trabalho, ações em curso, etc.) e não as concepções da Equipe Técnica Estadual de Implementação, acerca da BNCC, uma vez que até o presente momento não foi publicado o documento final do currículo para o território maranhense do EM.

É importante registrar que a entrevista não foi realizada presencialmente e teve seu roteiro encaminhado via e-mail e respondido pelo mesmo procedimento, os dados obtidos foram importantes fontes de informação sobre o andamento da reforma no estado e para que se pudesse acompanhar o conjunto de atividades realizadas e se ter acesso às informações publicizadas pela SEDUC nestes encontros direcionados para a rede de escolas-piloto. Logo, é importante destacar que grande parte das informações foram obtidas nesses fóruns de formação organizados pela Equipe Técnica de Currículo da SEDUC e nos quais se teve acesso ao processo de reforma, tanto pelos sujeitos/parcerias envolvidos, documentos e dados relevantes ao estudo sobre o processo de elaboração, aprovação e execução da reforma no Maranhão.

A participação também nos webinários realizados pela SEDUC e a leitura de documentos nos auxiliaram a revelar os sujeitos e os principais elementos da

realidade estudada e que se apresentam nesse texto dissertativo. Esse conjunto de informações foi importante para que também se pudesse identificar as concepções de currículo presentes na reforma maranhense, evidenciando uma sintonia com a tendência nacional em curso. Certamente que esses elementos da realidade refletiram na descrição sistematizada acerca da Reforma e BNCC do EM, complementando informações obtidas através das outras fontes de pesquisa bibliográfica e documental.

O registro das fontes teóricas, dos documentos, entrevista e eventos tendo em vista assimilar os processos de elaboração, os sujeitos envolvidos, os conteúdos publicados e as visões acerca da Reforma e BNCC do Ensino Médio, foram confrontadas com a visão dos autores e obras que tratam sobre a realidade mais ampla acerca das reformas educacionais no Brasil, pois estes contribuem para identificar os fundamentos político-ideológicos predominantes; os impasses, o curso dos acontecimentos e a perspectiva de transformação/superação da realidade estudada.

A metodologia exigiu que procedimentos de pesquisa fossem rigorosamente adotados (consultas e registro de documentos e fontes oficiais tanto do estado quanto da sociedade civil, leituras e fichamentos de textos), sistematização de dados e outras publicações relevantes sobre a BNCC do EM com a necessidade de se expor os processos da reforma tendo em vista a adequação curricular da rede pública estadual de ensino maranhense, previstas pela BNCC correspondente.

Por outro lado, é importante identificar as parceiras da SEDUC com outros atores individuais e coletivos, pois na elaboração da BNCC constatou-se a participação das entidades de dirigentes estaduais e municipais da educação, a exemplo da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) que estiveram sempre presentes no processo da reforma, desde a elaboração à aprovação, inclusive tendo realizado os seminários estaduais da BNCC. Assim, a parceria público-privado tem ocorrido com ações associadas à participação de *think tanks* (*novos fazedores de políticas públicas*), seja por meio do “terceiro setor”, em especial as fundações e consultorias privadas, geralmente ligadas ao capital financeiro (ITAÚ, BRADESCO, UNIBANCO), as ONGs e as representações dos organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Quanto aos alunos do EM a promessa é que se adotando a BNCC, a qualidade da educação e do ensino atingirá os níveis esperados (pelos organismos internacionais) no IDEB e que os alunos estarão habilitados a construir seus “Projetos de Vida” e a ingressar num suposto mercado de trabalho. (HYPOLITO, 2019). Além do mais, a flexibilização por meio dos Itinerários Formativos levaria o aluno a escolher o melhor itinerário a ser seguido e, assim, desenvolver as competências necessárias.

No tocante ao método de exposição, o relato da pesquisa dissertativa desenvolvida no mestrado, está dividido em cinco partes metodologicamente interligadas. A primeira parte, introdutória, em que se apresenta metodologicamente o objeto de estudo, destacando-se desde o interesse pela temática; os objetivos; questões de pesquisa; o que é a problemática; o percurso teórico metodológico, e os procedimentos de investigação adotados.

Na segunda parte, intitulada *AS REFORMAS NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO: em foco o currículo para o ensino médio*, inicia-se as reflexões sobre as reformas neoliberais da educação tendo como foco de análise o EM e o currículo. Nesse sentido, aborda-se sobre as concepções e tendências do currículo por competências; as constantes crises de identidade curricular do EM e por fim a correlação de forças no âmbito da sociedade civil.

Por sua vez, na terceira parte trata-se do *“NOVO” ENSINO MÉDIO E BNCC: elementos para compreender a reforma*, na qual se apresenta o processo da reforma do EM e a BNCC correspondente, onde se apresentam os principais fundamentos históricos e teóricos da reforma, presentes no debate nacional. Novamente, retoma-se o discurso do Estado e da sociedade civil: sustentação e resistências organizadas à reforma do “novo” EM e à BNCC. Esse exercício de reflexão visa explicitar as concepções de formação contidas na reforma do EM e na BNCC, especialmente no âmbito da legislação correspondente.

Na quarta parte, intitulada *APONTAMENTOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA MARANHENSE*, essa limitada em decorrência do contexto mundial, em virtude da pandemia do Covid-19, registra-se o processo de implementação da reforma curricular do EM, aprovado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Maranhão.

Finalmente, apresentam-se algumas considerações finais decorrentes dessa investigação e apontam-se perspectivas de futuros estudos. Destaca-se, ainda, a

necessidade da crítica organizada a esse processo contrarreformistas, especialmente contra a prevalência de interesses empresariais na educação, em resposta aos imperativos do mercado, fato que se contrapõe à necessidade de formação humana.

Entende-se que esse estudo possa contribuir para o debate entre os educadores da educação básica, que estão em sala de aula, esses, os realizadores da reforma na relação com seus alunos. Estimular o debate entre as secretarias de educação e os gestores das escolas públicas, bem como, nas instituições de formação dos educadores e trabalhadores (universidades, institutos, faculdades, escolas técnicas). Ainda, pretende-se contribuir teoricamente para a formação dos alunos nas licenciaturas e no Curso de Pedagogia.

No âmbito da sociedade civil, particularmente, a representativa dos educadores e das lutas sociais do campo e da cidade, pensa-se poder fomentar um debate mais fundamentado sobre as reformas empreendidas. Identificou-se que o currículo e a formação humana são campos de disputas entre projetos dos mais diversificados e, estes, não estão separados das condições objetivas da realidade social que os originaram, tanto para a conservação quanto para a transformação.

## **2 AS REFORMAS NEOLIBERAIS DA EDUCAÇÃO: em foco o currículo para o ensino médio**

Nessa análise, se empreenderá reflexões críticas sobre as reformas neoliberais da educação tendo como foco o EM e o currículo, para tanto, se destacarão os elementos históricos mais importantes sobre esse nível de ensino e o currículo correspondente. Aborda-se sobre as concepções e/ou fundamentos teóricos das reformas educacionais nos anos 1990, uma vez que é a partir dessa década que a Educação sofre os maiores imperativos do neoliberalismo; década em que a Pedagogia das Competências ganha novos elementos - concepções e tendências – e que implicarão na reformulação dos currículos, na crise de identidade do EM e na correlação de forças no âmbito do Estado e Sociedade Civil na defesa de seus projetos de sociedade, em particular, os educacionais.

É relevante afirmar que a história da educação no Brasil e a respectiva política e legislação, devem segundo Ramos (2014), ser expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro como, também, frente às disputas que se dão em torno do projeto de sociedade pretendido, portanto, do papel do Estado no trato da própria política educacional em curso. Segundo a autora, somente a partir da Reforma Francisco Campos, na década de 1930, a educação no Brasil adquiriu uma estrutura e funcionamento nacional, sem, contudo, tornar-se democrática.

Mais tarde, as leis aprovadas pelo, então, Ministro Gustavo Capanema, fizeram com que a educação brasileira passasse a ser ordenada pelas Leis Orgânicas<sup>13</sup>, durante o período conhecido como de Desenvolvimento Nacional, em que se explicitaram as relações capitalistas modernas e que revelaram com maior vigor as relações de classes no Brasil, o que para Ramos (2014) contribuía para a organização do ensino primário e secundário, mas, principalmente, o ensino profissional no país.

---

<sup>13</sup> Conforme Ramos (2014), este conjunto de decretos ficou conhecido como as Leis Orgânicas da Educação Nacional – a Reforma Capanema, em função do nome do então ministro da educação, Gustavo Capanema. Os principais decretos foram os seguintes: Decreto nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e Decreto nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei nº. 4.048/1942 – Criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S”.

Dessa época, outras reformas se sucederam e entre estas se destacam a aprovação da LDB nº 4.024/1961, das Leis nº 5.692/61 e nº 7.044/82 que reformularam a LDB nº 4.024/1961, até a aprovação da LDB nº 9.394/96. Para Saviani (2006), o processo de aprovação das leis de educação no Brasil, ocorrem por meio de pactos entre as elites, geralmente com grandes perdas para a classe trabalhadora e a escola pública.

Para Ramos (2014), a formação da classe trabalhadora brasileira, do ponto de vista técnico e ideológico, tornou-se estratégica para o país e os interesses capitalistas e, no contexto dos anos de 1964 em diante, o ponto de maior impacto no ensino secundário foi a reforma de 1971, quando os militares no poder instituíram a Lei nº 5.692/71, que operou a profissionalização compulsória do ensino secundário.

Segundo Saviani (2007), as reformas desse período estão construídas em seu fundamento pela teoria do capital humano<sup>14</sup> que impôs à legislação os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, visando alcançar o máximo de resultado com o mínimo de investimento. Essa tendência se manteve até os anos de 1980 e, embora flexibilizada, continuou na nova república e, na década de 1990 refuncionalizada, essa visão produtivista suplanta a ênfase na qualidade social da educação, elemento que marca a atual reforma do EM.

Durante mais de duas décadas o ensino de 2º Grau (nomenclatura para o secundário) foi regido pela Lei nº 5.692/71, até que fosse reformulado pela Lei 7.044/82 (conhecida como a reforma da reforma - Lei nº 5.692/71) e que desobrigou a educação profissional, ficando apenas nos estabelecimentos de educação que já possuíam essa identidade, a exemplo das Escolas Técnicas Federais (ETF), depois Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) e, hoje, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE).

O ponto de maior impacto no ensino secundário foi a reforma de 1971. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto desse ano, colocou como compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau. Essas medidas foram significativas da prática economicista no plano político que, concebendo um vínculo linear entre educação e produção capitalista, buscou adequá-la ao tipo de opção feita por um capitalismo periférico associado ao grande capital. A contradição que aparece nesse quadro, porém, é a crescente função propedêutica do ensino técnico contrapondo-se ao propósito contenedor de acesso ao Ensino Superior (RAMOS, 2014, p.30).

---

<sup>14</sup> A Teoria do Capital Humano vincula a formação/qualificação da força de trabalho ao sistema da economia. Assim, os investimentos em educação, por exemplo, devem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, o que os tornarão mais produtivos e, segundo seus ideólogos, se aplicada em larga escala pelos países pode influenciar as taxas de crescimento.



No processo de redemocratização brasileiro, após o fim da ditadura militar que se iniciou em 1964, e cujo término se deu em 1985 com o processo da abertura política. Tal contexto, colocou a possibilidade de uma nova Constituição (Constituição Federal de 1988), retomando-se os debates em torno da educação nacional até que se aprovasse a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), em 1996. Foram onze anos (1985-1996) de embates entre a comunidade dos educadores e os governos de José Sarney, Collor de Melo, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso “[...] cuja orientação de política educacional não contemplava as principais aspirações dos educadores”. (SAVIANI 2008, p. 9)

Nessa LDB aprovada está definido em seu Art. 1º que: “[...] A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (SAVIANI, 2004, p. 163). Portanto, observa-se que na educação os princípios e objetivos a serem alcançados são os mais amplos, uma vez que o Ser Social da educação é constituído de incessantes possibilidades formativas e produtivas. Porquanto, é impossível separar no ato de educar, a sociedade, o trabalho, a cultura e a história humana. (COUTINHO, 2005).

Essa trajetória histórica da educação nacional, foi profundamente estudada por educadores/pesquisadores brasileiros, destacadamente, por Dermeval Saviani (2004; 2005; 2006; 2007; 2008) que tratou, não só das ideias pedagógicas no Brasil, mas também do papel do Congresso Nacional na elaboração da legislação educacional e do embate de projetos educacionais na elaboração desde a primeira LDB nº4.024/61 à nova LDB nº 9.394/96, e os respectivos planos nacionais de educação e fundos de financiamento.

É relevante destacar que nos anos de 1990, ocorreram pactos mundiais em educação, durante a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, e dos quais o Brasil foi signatário. Desde 2001, também se observa o Movimento Global de Reforma da Educação (Global Education Reform Movement) (GERM), demarcando o projeto neoliberal para a educação. Esse movimento tem por objetivo cumprir com uma agenda global em cada Estado-nação e se propõe responder aos problemas e eleger as prioridades similares em educação, a partir da análise dos mesmos, adotando uma abordagem gerencial

muito semelhante ao discurso empresarial, sempre voltado ao mercado. (VERGER; PARCERISA; FONTDEVILA, 2018)

As orientações pactuadas, tanto aos países desenvolvidos quanto aos países em desenvolvimento, passaram a exigir a responsabilização (accountability) dos Estados-nação em acatar os padrões de qualidade, proceder a descentralização e autonomia escolar e fazer a avaliação em grande escala para publicizar o desempenho estudantil, sempre comparando às metas internacionais do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (no inglês, PISA). Para Ravitch (2011) a testagem e a responsabilização se tornaram os principais motores das reformas escolares. Segundo a autora, os governos foram convencidos de que a mensuração e os dados iriam consertar as escolas, assim, o que fora “[...] um esforço para melhorar a qualidade da educação se transformou em uma estratégia de contabilidade: *measure, depois puna ou recompense*”. (RAVITCH, 2011, p.32).

Esse processo demarca a tendência brasileira a seguir receituários internacionais e a buscar assessorias externas para o planejamento e execução da política de educação, entre profissionais ligados aos organismos internacionais e ao “terceiro setor”, estes a serviço do grande capital. Esse fenômeno não é recente, ocorre mesmo antes dos anos de 1964, quando desencadeou o período de autoritarismo e de reformas sob o paradigma do capital humano, pelo tecnicismo reinante e sob a influência norte-americana. Saviani destaca que:

O pano de fundo dessa tendência está constituído pela teoria do capital humano, que, a partir da formulação inicial de Theodore Schultz, e difundiu entre os técnicos da economia, das finanças, do planejamento e da educação. E adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação educacional [...] com a aprovação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial (2007, p. 363)

É esse sistema integrado de injunções políticas e ideológicas na educação brasileira, que torna importante esse estudo na atualidade, em decorrência da aprovação da BNCC. Ao longo das últimas décadas foi se constituindo um contexto global favorável a contrarreformas da educação, realidade ilustrada neste trabalho pela reforma do EM e a aprovação da BNCC correspondente.

O modelo dessas reformas está em acordo com a visão neoliberal de educação, cujo modelo é gerencial, inclusive contando com os *lobbies* de fundações, organizações civis e entidades ligadas ao “terceiro setor”, como o Todos pela

Educação, um Movimento e ONG, que lidera, com ou sem fins lucrativos, os interesses dos proprietários de 85% do PIB nacional.

Para essa visão neoliberal de educação o parâmetro de funcionamento da sociedade é a forma como está organizado o mercado ou como se apresenta a organização empresarial, que passa a ser o paradigma de gestão para as demais instituições, entre elas a educacional. (FREITAS, 2018).

O Plano de Ações Articuladas - PAR – apoiado técnica e financeiramente pelo MEC, visou o cumprimento do Plano de Metas, que previa desde a formação inicial e continuada de docentes à construção e compra de equipamento para as escolas. Em muitos estados foram fundações, institutos e ONGs que fizeram a gestão dos programas com equipe técnica própria - elaborando diagnóstico da educação básica em cada sistema, culminado com as ações que definiriam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (BRASIL, 2007).

Não é coincidência que em seguida surgisse o Movimento Todos pela Educação (MTPE), uma rede representativa de empresas e fundações pertencentes aos diversos setores do capital, cujo poder político estruturava o consenso entre os formuladores da BNCC através do Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular ou como ficou conhecido, Movimento Pela Base. (TARLAU; MOELLER, 2020).

Esse movimento “pela educação” mobiliza um mercado bilionário que envolve, da construção civil, à compra de equipamentos e materiais didáticos, à capacitação de educadores por técnicos e consultorias privadas. Nessa lógica de gestão, os educadores são usurpados do controle sobre o processo de ensino (do planejamento, à execução, passando pela avaliação) que se materializa pela socialização do conhecimento historicamente produzido.

Essa realidade se agrava no contexto da pandemia do Covid-19, quando se faz emergir um mercado para produtos online (plataformas digitais, pacotes de tecnologias em Educação a Distância (EaD), programas e tutoriais, entre outros), fortalecendo o ensino remoto e híbrido (presencial e remoto). No caso do Ensino Médio, essa tendência reforça a forma de oferta e organização desta etapa, em até 20% da carga horária total à distância, conforme previsto na resolução nº 3/2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio -DCNEM. (BRASIL, 2018b).

Supõe-se que, após quase cinco anos do início das discussões sobre a atual reforma do EM, ainda haja um baixo conhecimento acerca dos fundamentos da Lei que reformulou esse nível de ensino e a BNCC, tanto por gestores como pelos profissionais da educação, em especial, das escolas públicas, estas, cuja participação ficou limitada a um único dia de discussão sobre a BNCC para o EM (Dia D), onde, segundo o MEC se ouviu os professores e gestores escolares.

Tal debate torna-se ainda mais necessário quando se vive em um país marcado por intensas desigualdades sociais que penetram a realidade escolar e que não podem ser ignoradas quando se debatem reformas educacionais, em especial o EM cuja oferta historicamente amplia as distorções e desigualdades entre os alunos que frequentam.

## **2.1 Concepções e tendências do currículo por competências dos anos de 1980-2020**

Desde os anos de 1980, em virtude da adoção de modelos flexibilizados de produção e em decorrência do aumento de escolaridade no universo da força de trabalho, a Educação Básica, a formação (inclusive dos educadores) e o currículo, ganharam destaque no debate acerca da política educacional no Brasil.

O Ensino Médio e a Educação Profissional são os principais alvos dessas discussões, acerca das mudanças curriculares, que vem sendo empreendidas, tanto no âmbito do Estado (ministérios, conselhos, secretarias) como da sociedade civil organizada (empresários, movimentos sociais e sindicais, ONGs, fundações privadas).

Nesse estudo, reafirma-se que o conhecimento é uma construção histórico-social, em outras palavras, é produto de relações sociais humanas (entre classes; gênero; raça; cultura) datadas e situadas, nas quais o trabalho assume centralidade como ontologia social, sendo determinante na produção da vida em sociedade, porque se trata de uma produção de significados à realidade (inclusive simbólicos). É por isso que Saviani (2003) defende que na escola o trabalho desenvolvido proporciona o encontro daquilo que é universal ao gênero humano com o singular e com os diversos modos de ser humano, produzindo assim, a humanidade historicamente construída.

Tanto a produção quanto a socialização do conhecimento ocorrem em meio a conflitos, lutas, interações, revoluções e contrarrevoluções, reformas e contrarreformas, especialmente, nas sociedades de classes e, sobretudo, naquelas em que há intensas desigualdades sociais. Tais aspectos, revelam no âmbito da educação sujeitos, processos, condições e estruturas que devem ser consideradas em toda reflexão sobre a política educacional.

No Brasil torna-se evidente que as condições socioeconômicas implicam dualismos estruturais na oferta de educação. Segundo Libâneo (2012) institui-se uma escola de conhecimento para os ricos e uma escola de acolhimento social para os pobres, implicando em condições adversas para que os estudantes da escola pública possam progredir em situação de igualdade. “A manutenção dessa dualidade reduz a escola pública a atender ‘conteúdos mínimos’ de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho” (LIBÂNEO, 2016, p.47).

Nesse âmbito, a história nos mostra que ao invés da universalização da educação para os “cidadãos”, verifica-se grupos e classes sociais à margem do acesso ao conhecimento historicamente produzido. Mesmo que homens e mulheres, em toda a história humana, tenham contribuído e/ou participado desse processo de produção e reprodução da sociabilidade, geralmente são excluídos da apropriação sistemática dos saberes e dos benefícios decorrentes dos mesmos (ciência, educação, tecnologia, cultura, arte etc.), conforme demonstram estudos de Apple (1994; 1998); Silva (1993); Santos (1995); Santos (2008); Moreira e Silva (1994); Costa (1996); Frigotto (2004; 2017); Saviani (1994); Ramos (2001) e Ciavatta (2004); Libâneo (2012; 2016) e outros.

O Currículo é apenas uma das formas de organização desse conhecimento humano, que foi sistematizado na forma de saber escolar ou saber formal e que foi historicamente se constituindo pela apropriação do saber filosófico e científico, tendo em vista assegurar a sua transmissão na instituição escolar, porém, cabe questionar até que ponto o currículo tem em vista “a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem”, conforme foi apregoado na Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, segundo Libâneo (2016) vem ocorrendo um processo de criação de insumos segundo os quais o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano a aprendizagem propriamente dita, para isso, se estabelecem níveis desejáveis de aquisição de conhecimento, ou seja:

Faz-se uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata. Com isso, a função do ensino fica reduzida a passar os conteúdos 'mínimos' desvalorizando-se o papel do professor e, em consequência, tudo o que diga respeito à pedagogia, à didática, ao ensino. (LIBÂNEO, 2016, p. 48)

O saber escolar não consiste apenas da apreensão de conteúdos acerca do mundo físico e social, por meio deste o aluno adquire visão de mundo, comportamentos e valores. É por meio desse processo que o aluno se apropria de conhecimentos básicos fundamentais para a consolidação de sua personalidade; desenvolve sensibilidades (inclusive estética e artística); forma a consciência (visão de mundo, crítica ou não) e se insere no contexto real das relações de trabalho (ainda que esteja excluído do sistema formal de empregos como assalariado). Sendo assim, Malanchen (2016, p.116) afirma que a escola deve ser uma instituição que:

busque na cultura produzida pelos seres humanos o que há de mais rico, de mais desenvolvido, para transmitir às novas gerações. Dessa forma, a socialização da riqueza intelectual universal pela escola situa-se em um contexto mais amplo, o de luta pela socialização da riqueza humana como um todo e, mais precisamente, pela superação da propriedade privada dos meios de produção.

Nesse sentido, o currículo não está separado do significado humano acerca da realidade e nem das relações sociais instituídas, em cada sociedade, no tempo histórico. Desse modo, o currículo tem por propósito organizar o conhecimento *sobre e para a sociedade, contra e a favor* dos interesses de classes dominantes e dominadas. Portanto a escola deve ter como propósito curricular se opor à alienação produzida pela sociedade de classes, em particular a escola pública, esta que deve atuar naquilo que é primordial, a "socialização do saber sistematizado". (SAVIANI, 2003)

Considerando-se tais pressupostos, infere-se que há uma preocupação sobre o processo de seleção e organização do conhecimento nos diversos sistemas educacionais (União, Distrito Federal, Estados e Municípios) e organizações escolares, cujo foco de gestão volta-se tanto ao processo de ensino/aprendizagem e avaliação de desempenho escolar, quanto aos mecanismos legais e institucionais de formação e seleção dos educadores, em que o currículo é a grande referência, no entanto, não se trata de uma referência neutra, pois numa sociedade de classes, a escola tem papel político fundamental, qual seja, oferecer os conhecimentos

científicos, artísticos e filosóficos à classe explorada promovendo de maneira generalizada o enriquecimento intelectual da população. (MALANCHEN, 2016).

No contexto atual de mudanças estruturais da sociedade em âmbitos internacional e nacional (reforma do estado, flexibilização da produção, neoliberalismo, economia de mercado, revolução 4.0<sup>15</sup>, desemprego estrutural, internacionalização da política educacional e outros), passa-se a exigir modificações tanto na política de oferta da educação (legislação e estruturas de planejamento e gestão) quanto na organização do currículo, na formação dos educadores e formação dos estudantes para os diversos níveis de ensino (educação infantil, fundamental; ensino médio; ensino superior). O currículo e a formação, nesse sentido, ganham centralidade e se percebem diversas concepções em disputa. Isso porque não há um consenso acerca do que seja currículo e daí decorrem tanto opções teóricas quanto classificações e abordagens diversificadas e que terminam por confrontar-se.

Para Libâneo (2016), isso ocorre porque as práticas educativas em uma sociedade estão vinculadas a interesses de grupos e as relações de poder internacional e nacional, do mesmo modo, tais práticas implicam nos embates teóricos no campo das ciências humanas e da educação em relação aos objetivos da escola, formas de organização e gestão e de condução dos processos de ensino-aprendizagem, em síntese, o currículo.

Pode-se dizer que, também, se trata de um campo de disputas quanto às concepções de formação e qualidade do ensino (aprendizagem e formação) requerendo, inclusive, transformações nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), tendo em vista a reorganização do trabalho do professor, em conformidade com o alcance dos objetivos pretendidos pela política educacional, ou seja, tendo em vista a qualidade de ensino almejada e a realidade onde será materializado o currículo.

Porém, há uma característica que aproxima as diversas tendências, todas elas são formas de relacionar teoria e prática; escola e sociedade; professor e aluno; desempenho (qualificações; competências; saberes) mediados pelo conhecimento.

---

<sup>15</sup> A revolução 4.0 é também denominada de a quarta revolução industrial, pela profusão de novidades tecnológicas nas diversas áreas: inteligência artificial (IA), robótica, a internet das coisas (IoT, na sigla em inglês), veículos autônomos, impressão em 3D, nanotecnologia, biotecnologia, ciência dos materiais, armazenamento de energia e computação quântica, entre outras. Tais tecnologias constroem e amplificam umas às outras, fundindo as tecnologias dos mundos físico, digital e biológico. (SCHWAB, 2016, p.11)

A qualidade da educação, por sua vez, não é uma exigência de desempenho neutra e pode redirecionar seus objetivos para a conservação do *status quo* ou visar à transformação social, nesse último caso, contrária aos privilégios e segregações sociais e culturais, ou seja, voltando-se para fins emancipatórios, tão caros à formação humana.

Por princípio, a educação em sociedades democráticas deveria concentrar a defesa da qualidade do ensino segundo as necessidades sociais mais prementes (direitos humanos, sociais, políticos, acesso ao patrimônio público etc.), fortalecendo o poder e a autonomia dos educandos sobre suas vidas, permitindo que os mesmos estejam aptos ao enfrentamento dos conflitos e problemas contemporâneos (violência; desemprego; pobreza; desigualdades sociais; preconceitos; falta de liberdade de expressão; mercadorização das relações sociais; falta de acesso aos bens e serviços produzidos coletivamente etc.).

No entanto, em tais sociedades, a política educacional submetida ao movimento da economia não permite a realização da finalidade primordial da ação educativa: a formação humana plena e ampla (em todas as suas potencialidades), conforme apregoadado pela LDB brasileira, no tocante à educação básica.

Pode-se ainda dizer que o currículo é uma sistematização do processo educativo escolar e que contribui, segundo Williams (apud SANTOS; MOREIRA, 1995), para os propósitos de treinamento do estudante em acordo com o caráter dominante (requerendo comportamentos e valores específicos àquela finalidade); o domínio de habilidades necessárias para o exercício de uma profissão, além daquele voltado para a cultura (entendida como a aprendizagem de conhecimentos gerais e atitudes comportamentais para uma sociabilidade instruída e democrática). Esses três imperativos podem ocorrer juntamente, no entanto, pode, também, haver primazia de um caráter sobre o outro, de acordo com a ideologia educacional dominante.

Na atualidade brasileira, por exemplo, estão em voga as ideologias que concebem a educação como mercadoria e a escola como um espaço de formação dos novos consumidores e de futuros trabalhadores, aptos a desenvolverem habilidades e competências previamente definidas, segundo uma tecnologia de gestão de recursos humanos, em atendimento aos interesses empresariais, voltados para o mercado mundializado,



[...] a internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipo monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação (LIBÂNEO, 2016, p.42).

Assim, as relações sociais tornam-se caracterizadas por um sistema de produção de mercadorias que adota o regime de acumulação flexível (regulação; instrumentação; aplicação; consumo; auto exploração (uberização<sup>16</sup>); empreendedorismo; inteligência emocional (para se adaptar); descartabilidade; novas tecnologias de informação; sazonalidade etc.), o currículo vai tomando forma. Certamente, pode-se afirmar que essa tendência mundial contraria a visão de formação humana, de emancipação e de cultura (esta última, geralmente, quando se trata da classe popular, tende a ficar silenciada no currículo).

Os estudos acerca do Currículo têm demonstrado uma tendência brasileira a seguir modelos organizacionais de implementação de um Currículo Nacional, a exemplo do que ocorrera em países como a Espanha, França, Estados Unidos, Inglaterra, Argentina etc., seguindo modelos standartizados (modelos mundializados e operados em grande escala), atrelados aos processos de avaliações, estes últimos, tendo por finalidade classificar e ranquear as escolas, além de controlar de modo mais eficiente o trabalho docente (SAVIANI, 1994).

No Brasil, um bom exemplo dessa tendência são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), aprovados nos anos de 1990. Na elaboração desse documento não havia um consenso acerca da visão de um currículo nacional, porém se registra a visão de um currículo por competências, voltado para a aferição de testes padronizados. Em 2011, Azevedo ao apresentar o prefácio do livro Vida e Morte do grande sistema escolar Americano, de Ravitch (2011), alertara para a falência de um projeto decantado por gestores, fundações empresariais e editoriais da mídia nos EUA e cujo modelo o Brasil vem tentando implantar na educação nacional.

Para a autora, não são mais os pesquisadores, os acadêmicos da área educacional, os preferidos pela mídia para o debate educacional e sim, os

---

<sup>16</sup> Por meio da uberização empresas se consolidaram intermediando a demanda por trabalhadores cada vez mais informais, fazendo surgir novos empregos porém sob um processo de precarização da mão de obra, uma vez que tais trabalhadores não tem mais vínculo empregatício. Para aprofundar sobre essas questões elencadas sugere-se as obras organizadas e publicadas por Ricardo Antunes (2020): O Privilégio da Servidão: O novo proletariado de serviços na era digital e a obra Uberização, trabalho digital e indústria.

economistas, consultores corporativos e de grandes fundações empresariais. Esse fenômeno, foi também denunciado por Freitas (2018) em seu livro a Reforma Empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.

No Brasil os PCNs para o Ensino Médio foram aprovados entre 1997/1998, quando se publicou a primeira versão dos PCNs do Ensino Médio, encaminhado para o (CNE) Conselho Nacional de Educação tendo em vista aprová-los. Nesse mesmo período publica-se o Parecer nº15/98 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), constituindo-se como norma e definição de obrigatoriedade das mudanças curriculares em âmbito nacional.

Os estudos registram que outro fenômeno ocorre simultaneamente aos PCNs: a avaliação de larga escala por meio de provas/exames nacionais tomados como referência para as escolas nos seus desempenhos e, inclusive, implicando possíveis reformulações do PPP (Projeto Político Pedagógico) orientados segundo as exigências dos PCNs. Constata-se ainda como parâmetro teórico e de política educacional a aprovação do Relatório Delors<sup>17</sup>, de onde são retiradas as diretrizes gerais para as reformas curriculares no Brasil, inclusive adotando as quatro premissas básicas para a educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser. (SILVA, 2008, p.111).

A necessidade de mudança curricular no Brasil, desde os anos de 1990, é justificada tanto nos PCNs, quanto nas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), em virtude das mudanças tecnológicas e/ou em virtude de outras mudanças na base produtiva. Esse indicativo leva o texto dos PCNs a afirmar que: “não se trata mais de acumular conhecimentos” e que a formação do aluno deva visar a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas à área de atuação. (SILVA, 2008).

Há uma visão parcial e limitada do papel da educação e da escola restringindo-as como finalidade voltada para o mercado de trabalho. No Parecer nº15/1998 há uma contradição entre a finalidade da educação e a formação humana, uma vez que a última é colocada sob o imperativo da produção econômica, ainda que declare uma pretensa formação para a cidadania, esta que se confunde na proposta, à observância da lógica mercantil.

---

<sup>17</sup> Trata-se do relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI coordenado por Jacques Delors e que foi editado sob a forma do livro “Educação: um tesouro a descobrir”, de 1999 e publicado no Brasil com o prefácio do Ministro da Educação Paulo Renato Sousa, durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso.

Essa racionalidade supõe que, num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos da vida, e, ao **disseminar informação** amplia as possibilidades de escolha, mas, também, a **incerteza**, a **identidade autônoma** se constitui a partir **da ética, da estética e da política**, mas precisa estar **ancorada em conhecimentos e competências** intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. **Esses conhecimentos e competências** é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação. (SILVA, 2008, p.119)

Na atualidade, quando da elaboração/aprovação da BNCC emerge o debate sobre competências e sobre um Currículo Nacional, o que gera um impasse devido às tendências/concepções antagônicas em curso: formação humana e formação para o mercado. O debate sobre essas tendências, ganha centralidade em virtude da criação de Itinerários Formativos para o EM e profissional, sob os fundamentos teóricos da Pedagogia das Competências.

Para Silva (2018), há no discurso da reforma curricular do EM o acobertamento de velhos discursos e velhos propósitos, nos quais são trazidas propostas pautadas, segundo os reformadores, no resgate de 20 anos dos marcos normativos para a educação nacional (Constituição Federal de 1988; LDB nº9.394/96, PNE 2014; DCNEB; DCNEM). Os integrantes do Governo argumentam sobre a urgência da reforma para melhorar o “IDEB do EM que está estagnado”; urgência em “melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA”; ampliar a matrícula na educação profissional “muito aquém dos países desenvolvidos”; ampliar o acesso ao ensino superior, “apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior”; “trajetória formativa sobrecarregada por 13 disciplinas” no currículo, mas, a perspectiva teórica que orienta o discurso reformador é economicista e em aproximação com o setor privado. (SILVA, 2018).

Zarifian (2001), uma das referências de estudo sobre a Pedagogia das Competências, na França, evidenciou, à época do surgimento dessa tendência (anos de 1980), a existência de uma oposição entre as visões de qualificação e competência. Na qualificação o que se sobressai são o domínio dos recursos em conhecimento, habilidade, comportamento [...] adquiridos pelo indivíduo, seja por meio de uma formação ou através do exercício de diversas atividades profissionais. Por sua vez, o modelo de Competência é uma nova forma de qualificação em emergência, cujas transformações se darão em longo prazo, e pretenderão substituir o modelo da profissão, o modelo do posto de trabalho e, portanto, a educação do trabalhador (força de trabalho). Segundo esse autor, na visão sindical, as

competências são a caixa de ferramentas de que dispõe o trabalhador, para usá-las na prática. (ZARIFIAN, 2001).

A Pedagogia das Competências exige tanto no ensino técnico e profissional quanto na educação geral (básica) que as noções de saber, saber-fazer, objetivos e outros sejam associadas à explicitação de uma atividade ou tarefas em que aquelas possam se materializar e se fazer compreender (RAMOS, 2001). Isso impossibilita separar a definição da realização da tarefa, pois é nessa última que ela se realiza.

Esse modelo das competências no Ensino Médio, Técnico e Profissional, implica num compromisso direto com o sistema de produção, validando suas ações e resultados. Aos agentes dessa formação (gestores e ou tutores de ensino) cria-se a expectativa de um comportamento diferente daquele usado pelos tradicionais professores de disciplinas academicamente constituídas (“velhos” educadores). Os alunos saídos desse processo devem validar o conhecimento transmitido pela aplicabilidade do mesmo, ao exercício de atividades na produção de bens materiais ou de serviços (as competências).

Para Ramos (2001), a intencionalidade do currículo passa a ser não mais o, necessariamente, básico ao processo formativo, a organizar escolas e currículos, alunos e professores comprometidos com o pensamento/ação emancipados; livres da opressão e da competitividade darwiniana do mercado; defensores da democracia (coisas que não combinam com as pautas neoliberais e de conservadorismo em curso).

Silva (2018), no tocante à questão acima, problematiza a ideia de uma política curricular, igual a que se desenvolve em torno da BNCC, quanto a sua natureza: mais prescritiva ou menos prescritiva? Ela constata que o documento da BNCC é prescritivo em sua listagem de objetivos ou competências, enquanto política curricular, por expressar uma dimensão regulatória e restritiva e reforçar a ideia de que conduz a formação sob controle, uma vez que está atrelada às avaliações de Estado (avaliações de larga escala) e para as quais a BNCC passa a determinar os conteúdos. Acrescenta, que essa configuração de currículo /nacional pela BNCC feita pelo MEC tem como decorrência ampliar as desigualdades educacionais características da educação brasileira. (SILVA, 2018).

Contrariamente, nessa política curricular oficial são elencados conteúdos mínimos (competências e seus respectivos conteúdos) e os itinerários formativos a serem seguidos. Isso demonstra elementos de continuidade da teoria educacional

que orientou a elaboração dos PCNS no Brasil nos anos de 1990 e que tiveram em sua elaboração a assessoria técnica do educador espanhol Cesar Coll<sup>18</sup> e dos técnicos da Fundação Carlos Chagas e do MEC, silenciando parcialmente as experiências estaduais e municipais e, ao mesmo tempo, ocorrendo uma espécie de distanciamento com as diretrizes curriculares anteriores.

Quando se elabora um currículo, há um princípio de ordem política e ideológica que nos encaminha a fazer a clássica pergunta: qual indivíduo (homem/mulher) as pretensas reformas curriculares querem formar e para qual sociedade e convivência? Nota-se que a resposta a esse questionamento determinará o modelo de currículo a ser proposto.

Desde o surgimento do debate sobre a Pedagogia das Competências nos anos de 1980 na França e Inglaterra, há a predominância de uma tendência curricular que pretende formar indivíduos capazes de tomar decisões, de competir e cumprir com os protocolos empresariais de produtividade (quando inseridos no mercado de trabalho formal) e se tornarem criativos quando do desemprego, tornando-se pessoas flexíveis e adaptáveis às novas realidades (empreendedoras de si mesmas).

Silva (2008) ressalta que esse modelo passou a orientar as reformas educacionais no Brasil nas últimas décadas e tem como marco a Conferência Mundial de Educação para Todos que se traduziu no Brasil pela elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), sob o Governo de Itamar Franco, no contexto das discussões sobre a nova LDB. Nesse plano decenal ficou determinado como finalidade da escola o cumprimento de objetivos gerais para assegurar as necessidades básicas de aprendizagem:

[...] satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem básicas das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a plena participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho. (SILVA 2008, p.111).

Essa visão de currículo visa desenvolver nos alunos (e nos trabalhadores) uma mentalidade econômica, pragmática e realizadora, orientada ao

---

<sup>18</sup> César Coll Salvador é professor da Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona, Espanha. Naquele País foi coordenador da Reforma do Ensino nos anos de 1990, conhecida como a Renovação Pedagógica. Esse modelo foi parâmetro no Brasil para as reformas curriculares (Parâmetros Curriculares Nacionais aprovados em 1997) quando Cesar Coll fora Consultor do Ministério da Educação (1995 e 1996).

neoprodutivismo, à busca pelo lucro e pelo consumo, ainda que a maioria desse alunado viva em condições desumanas e à margem do trabalho. Essa noção de currículo extrapola o campo teórico e adquire uma materialidade pela organização dos currículos e programas escolares, portanto, é esse processo de aplicabilidade que configura a denominação de Pedagogia das Competências e que traz implicações a reforma atual do EM.

Vale ressaltar, que apesar do termo Competência ser uma categoria a nortear os PCNs e de ser uma ideia difundida com grande entusiasmo, há registros de que a adoção das teorias das competências como fundamento para organização curricular em outros países (Estados Unidos, Chile, Argentina etc.) foram avaliadas como problemáticas. Assim, segundo Ramos (2001, p.221), a “[...] apropriação dessa noção pela escola é a de que ela seria capaz de promover o encontro entre formação e emprego”, algo complexo, pois não há qualquer relação direta entre essa educação e o mercado de trabalho em constante flexibilização, tanto em países de capitalismo desenvolvido quanto em países subdesenvolvidos, denominados como países da periferia do sistema capitalista.

No plano pedagógico, a mesma autora diz que: “[...] testemunha-se a organização e a legitimação da passagem de um ensino centrado em saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas”, as chamadas competências (RAMOS, 2001, p.221). Tais competências devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar, para ingresso no suposto mundo do trabalho.

O modelo pedagógico das competências, encontra sua referência inicial no ensino técnico e profissionalizante (uma vez que se origina no sistema de produção industrial), este que historicamente não tem a responsabilidade de formação centrada na transmissão de um patrimônio cultural na qualificação da força de trabalho. Contudo, com o processo de flexibilização do sistema de produção e a necessidade de formar um trabalhador de um novo tipo (flexível, capaz de solucionar problemas, cumprir tarefas etc.), esse modelo passou a influenciar e organizar a educação geral (básica). Por esse processo a escola abre-se ao mundo econômico para redefinir seus conteúdos de ensino e, assim, passa a atribuir sentidos práticos aos saberes escolares.

Verifica-se, ainda, que a partir das mudanças decorrentes da última revolução tecnológico-científica que modificou principalmente os processos de produção (informatização, robotização, inteligência artificial, internet das coisas, nanotecnologia, etc.), houve uma apropriação dos princípios científicos, tanto na produção quanto na gestão e funcionamento da nova indústria, em que se verifica maior autonomia das máquinas flexíveis e “inteligentes”, em relação aos seus operadores, antes, profissionais especializados, hoje trabalhadores com múltiplas competências (SCHWAB, 2016). Para tanto, na visão empresarial da educação, cabe à escola formar para esse novo mundo de trabalho, o que implicará, muito mais no ordenamento das atitudes e práticas profissionais, em coerência com a organização e funcionamento dos processos de produção, pelo currículo escolar.

A atual reforma da Educação Básica Brasileira por meio da BNCC é exemplo dessa subordinação do currículo nacional aos interesses do capital, do livre mercado; da desregulação do trabalho e das profissões; de diminuição do Estado na questão social; dos interesses imperiais de livre mercado, notadamente dos interesses mundiais do capitalismo monopolista.

O discurso modernizante que anuncia um currículo em correspondência com a Revolução 4.0 e demais incrementos científicos-tecnológicos e/ou industriais e de serviços, decorrentes desta, nada têm de novo e nem de democrático, no sentido de assegurar a todos o acesso a esse conhecimento, e nem a favorecer as escolas, institutos e universidades públicas na sua missão de educar. Acrescenta-se ainda que a não democratização da ciência e da tecnologia implica subtrair o direito à educação, à participação social e política dos brasileiros pobres e deixa de contribuir para a superação das desigualdades sociais.

Agrava-se o fato, com a adesão do Brasil, por consenso, associação ou consentimento, às injunções globalizadas dos países imperialistas, no que Apple denominou de “restauração conservadora”, através de pactos entre “os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e um sector particular da nova classe média ascendente” (APPLE; NÓVOA, 1998, p.29).

No Brasil, essa espécie de modernização conservadora, se opera tanto no âmbito da economia quanto da política e, desde os anos de 1990, os impactos da mundialização econômica trouxeram à tona o receituário para superação das crises a diminuição da base social (políticas sociais mínimas) e do ponto de vista burocrático a eficiência e eficácia necessárias para responder às demandas do

capital. Frequentemente, o conservadorismo e autoritarismo de suas elites se manifesta pela caça ideológica às instituições de ensino e pesquisa, aos profissionais da educação, aos movimentos sociais e sindicais, nesse País.

Para Apple e Nóvoa (1998), o neoliberalismo lidera as “reformas educacionais” em curso e seus representantes estão preocupados em adequar a escolarização e as condições da vida econômica aos objetivos empresariais e conservadores, sempre na perspectiva de diminuir o chamado “custo Brasil”<sup>19</sup> e inserir o país na economia globalizada, com privatizações e abertura econômica ao capital internacional.

No campo educacional as mudanças operadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2003): aprovação da LDB nº 9.394/96, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), PCNs, etc. e que se diziam modernizadoras da educação, foram coerentes com a conservação dos interesses mercadológicos e as prerrogativas neoliberais. Finalmente, os currículos organizados por sucessivas modalidades de oferta da educação/formação culminam com a constante desqualificação da formação e do trabalho dos educadores, uma vez que a cada necessidade de responder às crises do sistema de acumulação de riqueza do capital, novas demandas são postas para a formação da força de trabalho e nesse sentido, para esse profissional da educação.

No Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2011), ainda que caracterizado por uma distribuição de renda, pela redução da desigualdade social e incremento da política educacional (aumento do acesso aos ensino superior, ingresso de jovens no EM, interiorização das universidades e institutos federais, políticas de cotas, piso salarial docente etc.), os efeitos dessa política seriam minados pela crise econômica de 2008 e que atingiriam o Governo de Dilma Rousseff (2010 a 2016), ainda que nesse governo tenha sido aprovado o PNE (2014-2014) sem vetos e, contrariamente, tenha emergido o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC) que passou a influenciar, com apoio do “terceiro setor”, da

---

<sup>19</sup> Denominação dada à relação entre investimento e lucro, a partir da situação econômica, política e gerencial dos estados nação. Outros fatores do Custo Brasil. Outros elementos para atribuir o custo de investimento num país, são as condições de infraestrutura, a relação das empresas de diversos segmentos da produção com o poder público; a burocracia que pode tornar menos rentável a manutenção de empresas; a elevada taxa de juros entre outros.



UNDIME, do CONSED e do Todos pela Educação a reforma curricular da educação básica (AGUIAR, 2019).

Portanto, pode-se afirmar que, dos anos de 1990 em diante, com a intenção de assessorar a formulação da política educacional, entram em cena os “especialistas” do “terceiro setor”, uma vez que havia um cenário propício a essa intervenção, pela defesa das parcerias em público e privado, decorrentes da Reforma do Estado e de sua gestão, ocorrida nos anos de 1990. Assim, desde essa época, no MEC/CNE, nas secretarias e conselhos estaduais e municipais de educação essas organizações tomam assento e vem “desenhando”, como costumam dizer, a política de gestão da educação e do currículo, além de interferir na formação e seleção dos educadores da educação básica (separam-se, desse modo, concepção e execução).

À escola, sob o aparato “tecnoburocrático” desses “fazedores de política”, predominantemente, com o aval do MEC e do CNE e, por vezes de governos estaduais e municipais, cujos secretários de educação são filiados ao CONSED e a UNDIME, é imposta a implementação do currículo e da avaliação decorrentes desse modelo regulatório e gerencial. A avaliação em virtude do novo currículo torna-se um espetáculo nacional, visando ranquear escolas, propagandear desempenhos e/ou fracassos e comparar os sucessos e insucessos escolares, deixando a ideia de que os professores e os alunos individualmente, são os responsáveis exclusivos por esse desempenho e não o sistema que produz tal realidade.

Na implementação do currículo as escolas e seu professores são isolados diante de seus superiores hierárquicos (ministérios, secretarias, conselhos) e deverão, à semelhança dos funcionários mais importantes no âmbito de empresas, desenvolver nos alunos as “competências sociais” e outras habilidades e competências de aprendizagem predefinidas, reafirmamos, desde a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtiem, na Tailândia e que culminou com o Relatório Jacques Delors. Desde então, no Brasil a política educacional passou a sustentar os pilares neoliberais em educação: saber-ser, saber-fazer, saber-conviver, saber aprender-a-aprender, o que se tornou a medida da avaliação e/ou do desempenho do alunado.

Para os gestores escolares e educadores esse contexto tem contribuído para intensificar e flexibilizar (fragmentar) o trabalho na escola e tem implicado em uma constante reformulação do trabalho em sala de aula, agora, sempre voltados à

rapidez com que o mercado exige novos trabalhadores (flexíveis) e, ao mesmo tempo, que descarta a força de trabalho obsoleta, exigindo processos educativos para requalificação dessa, como se o mercado fosse absorvê-la.

No entanto trata-se de um contexto de flexibilização do trabalho, de aumento do trabalho precarizado, do trabalho informal e de desemprego real que tornam a escola refém, como se esta através do currículo, pudesse superar os problemas de formação e de ingresso no mundo do trabalho, nesse sentido, trata-se de uma política interessante ao processo de exploração e de subsunção objetiva e subjetiva do trabalho e do trabalhador ao capital, adaptando-o às exigências e transformações que vêm ocorrendo no sistema produtivo.

Essa visão de educação e currículo se contrapõe ao caráter histórico-crítico da educação e de formação humana, para as quais a função da educação, mais especificamente da educação escolar

[...] é a de identificar quais conteúdos são prioritariamente fundamentais na continuidade do desenvolvimento e evolução do gênero humano, isto é, na formação humana omnilateral<sup>20</sup> e, desse modo, quais conteúdos produzidos historicamente devem ser selecionados e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo realmente um instrumento para emancipação do ser humano. Conteúdos que possibilitem, desse modo, o desenvolvimento integral de todos os sentidos humanos, como Marx expressou nos Manuscritos Econômico-Filosóficos. (MALANCHEN, 2014, p.3)

Para análise acerca do fenômeno relação trabalho/educação toma-se como referência a categoria princípio educativo do trabalho que para Kuenzer e Grabowsk (2016) supõe a “compreensão dos processos de formação humana e portanto, superestruturais a partir das bases materiais de produção da existência (infraestruturais), constitui, decorrente que é da centralidade da categoria trabalho” (2016, p.24).

O trabalho é uma das categorias de conteúdo centrais que estrutura o campo epistemológico da educação, referenciado pela dialética materialista histórica, nesse sentido, o princípio educativo determina o processo de formação dos intelectuais (trabalhadores) que irão desempenhar as diferentes funções dentro do sistema de produção e na sociedade. Assim o entendimento do trabalho como princípio

---

<sup>20</sup> A formação omnilateral se refere ao processo de formação humana que se contrapõe à formação unilateral decorrente do processo de trabalho alienado, da divisão social do trabalho, das relações de exploração capitalistas, estas que são parciais e limitadoras da educação como atividade que visa desenvolver o sujeito em todas as suas potencialidades (SAVIANI; DUARTE, 2012).

educativo só será possível de ser entendido a partir do estudo das bases materiais que lhe dão origem. (KUENZER E GRABOWSK, 2016)

A partir do trabalho como categoria histórica e ontológica que se constroem as categorias que vão compor os campos específicos da educação profissional e da formação humana em unidade indissociável e que permitirão apreender os diferentes projetos de formação: se voltado para o regime de acumulação flexível do capital (para o mercado de trabalho), ou tendo em vista a formação para o mundo do trabalho, contudo na sociedade capitalista esse princípio educativo do trabalho é contraditório uma vez que nessa sociedade, capital e trabalho originam projetos educativos diferenciados e em permanente disputa, em que a prevalência de um modelo ou de outro depende da correlação de forças no âmbito das relações sociais e produtivas em cada regime de acumulação.(KUENZER E GRABOWSK, 2016).

Para Saviani e Duarte (2010) há um longo período da história social demarcado pela divisão das sociedades em classes antagônicas onde as relações de produção existentes entre as classes fundamentais (burguesia e proletariado) caracterizam-se pelo processo de divisão social do trabalho, cujo resultado implica no impedimento que a totalidade da riqueza material e não material fosse posta a serviço da realização e do desenvolvimento da totalidade dos seres humanos, para os mesmos autores em sociedades divididas em classes antagônicas o resultado da produção material elaborada pela classe dominada termina por beneficiar predominantemente , as classes dominantes, ou seja, a apropriação dos produtos da atividade humana ocorre sobre um processo social que aliena esses produtos da classe que os produz.

No âmbito da educação se a política de formação está focalizada na formação humana com vista a transformação social

não há outra maneira de o indivíduo humano se formar e se desenvolver como ser genérico, senão pela dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. (SAVIANI, DUARTE, 2010, p.426)

Por isso é preciso desvelar o sentido do trabalho na reforma do EM e a BNCC correspondente, uma vez que na sociedade capitalista o trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra são apropriadas plenamente por quem trabalha, apesar do produto do trabalho conter toda a atividade humana nele fixada, inclusive a educação. Nesse sentido, formar para o mercado de trabalho, tal qual

ocorre na sociedade capitalista, transforma aquilo que seria humanização em seu oposto, ou seja, em alienação. (SAVIANI, DUARTE 2010). Desse modo, para Malanchen (2013) a educação escolar é uma necessidade para que o homem aprenda a ser humano, apropriando-se das objetivações genéricas historicamente produzidas por ele. Considerando-se essa afirmação pode-se dizer segundo a autora que “a educação escolar é um” instrumento de humanização, pois, a partir da apropriação da cultura, em suas formas mais ricas e elaboradas, desenvolve-se também, no indivíduo, funções psicológicas especificamente humanas, afirmando, assim, a importância do currículo escolar para o desenvolvimento humano.

Quando se reflete sobre a formação necessária a ser propiciada aos alunos no EM pelas propostas apresentadas por meio da BNCC, há uma série de impasses decorrentes de sua dupla função, estas que historicamente, ganharam o debate nacional e expressaram concepções distintas acerca da formação humana. Tais impasses sobre o currículo não foram superados até a atualidade, sendo assim, o EM permanece dual: prepara os alunos para continuar o seu processo de estudos/formação em níveis superiores continuamente e forma para um suposto mercado de trabalho.

Na realidade são impasses diante da “nova segregação social”, conforme Pochmann (*apud* AGUIAR, 2019) que ocorre a partir do neoliberalismo do Governo de Michel Temer (PEC 95/2016 dos gastos públicos), além de uma inflexão das relações do executivo federal com o Fórum Nacional de Educação e do processo de elaboração da BNCC e das ingerências no CNE, momento em que a educação passa a ser alvo de disputas entre grupos nacionais e internacionais, uma vez que esta passa a ser alvo dos negócios lucrativos, inclusive na bolsa de valores. (AGUIAR, 2019). Essa realidade se aprofunda pela chegada de grupos representativos do conservadorismo e neofascismo<sup>21</sup> apoiados pelo Governo do Presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito em 2018.

---

<sup>21</sup>O neofascismo, o conservadorismo e o neoliberalismo se constituem no plano político pela construção de um inimigo “interno” identificado naqueles que organizam as lutas por liberdade e denunciam a opressão como parte do sistema capitalista, eles são construídos entre as fissuras sociais, manifestando-se no governo, na política, na comunicação, na educação, coletivamente trata-se de uma contraofensiva à ascensão de classe dos trabalhadores e das minorias. No Brasil o governo Bolsonaro é o melhor exemplo (DUARTE, 2020).

## **2.2 Ensino Médio: um nível de ensino em constante crise de identidade curricular**

Na Educação Básica e, particularmente, no EM há um amplo debate e produções acadêmicas que vem questionando o problema da identidade desse nível de ensino, sempre na perspectiva de que ele seja capaz de assegurar o desenvolvimento integrado e integral das potencialidades dos alunos para o ato de conhecer, contrariando, desse modo, as vertentes que defendem uma educação instrumental e voltada exclusivamente para a formação de mão de obra profissional, em resposta ao mercado.

Conforme previsto na LDB 9.394/96, no Art.º 35: “O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”, deve contribuir para consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. (BRASIL, 1996, p.13). Destaca, também, que cabe ao ensino médio oferecer preparação básica para o trabalho, para a cidadania e para que os alunos continuem aprendendo ao longo da vida e possam se adaptar às novas condições de ocupação. Assim, a Lei apregoa que o Ensino Médio deve aprimorar o aluno como pessoa humana, oferecer formação ética, autonomia intelectual, bem como, o pensamento crítico (BRASIL, 1996, p 15).

Contrariamente a esse pressuposto da LDB, o ensino médio em 1997, sofreu mais uma tentativa de torná-lo separado da formação profissional, quando da aprovação pelo MEC do Decreto nº 2.208/97 que regulamentou a Educação Profissional. Esse é um exemplo que demonstra um impasse que, de acordo com Ramos (2004, p.40), impossibilitou “[...] um projeto de ensino médio que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo”, uma vez que o Decreto regulamentou os Artigos nº39 ao nº42 e o parágrafo 2º do Art. nº36 da nova LDB definindo três níveis de educação profissional: básico (em correspondência com o nível Fundamental), técnico (em correspondência com o nível Médio) e o tecnológico (em estudos de nível superior).

Esse propósito já fora derrotado pela nova LDB 9.394/96 uma vez que nela não foi assegurado o tratamento unitário à educação sob a concepção de politecnia (unidade entre educação básica, formação humana e formação científico-tecnológica). A derrota do Projeto de LDB na Câmara representou uma derrota parcial da concepção avançada de educação básica e tecnológica, o que deu

espaço à regulamentação de leis e decretos para a educação profissional em separação com o ensino básico, em especial o EM.

Com a educação básica e o ensino profissional fragmentados e focalizados (um destinado à formação geral e outro à formação profissional), continuou a mobilização dos educadores e entidades formadoras e representativas de classe, a exigir a revogação do Decreto nº. 2.208/97, o que ocorreu em 23 de julho de 2004, pelo Decreto nº 5.154/2004 que restabeleceu “[...] os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica, tanto como um direito das pessoas quanto como uma necessidade do país”. (RAMOS, 2014, p.66).

Lembra-se que logo após a aprovação da nova LDB deu-se o processo de aprovação dos PCNs do Ensino Médio. Nessa época o Ministério da Educação afirmara que tínhamos um ensino médio descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações e que aquela reforma pretendia, ao contrário dessa tendência, buscar dar novos significados ao conhecimento escolar “[...] mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender [...] cabendo orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000a, p.13).

Mais tarde, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), por meio do Parecer CNE/CEB nº 5/2011 (BRASIL, 2012a) e da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012b), os argumentos presentes na política curricular oficial apontam para a necessidade de aprofundamento da temática em torno do eixo Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia, indicado como elemento central a ser considerado na organização curricular desta última etapa da educação básica.

Com relação a este nível de ensino, identificou-se que nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM (Brasil, 2012), o mundo do trabalho e o exercício da cidadania seriam contextos relevantes a ser considerados pelo Currículo, ocorrendo novas reformulações nesse nível de ensino, implicando diversas experiências de EM: Ensino Médio Regular, Ensino Médio Regular Integrado, Ensino Médio Tecnológico, Ensino Médio Inovador; as modalidades (Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos – EJA, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação a Distância, Educação Quilombola além das Escolas Cívico-Militares); a organização escolar por turno

(diurno, sistema integrado em dois turnos, turno noturno, semipresencial e etapas em alternância de estudo e de trabalho).

Em 2018 essas diretrizes citadas acima foram reformuladas para atender aos imperativos da reforma do novo EM, assim, em decorrência da pandemia do Covid-19, mais uma modalidade de oferta do EM foi reconhecida pela via da educação à distância (EaD) através do ensino remoto e ensino híbrido.

Nessa pesquisa, registra-se que a nova reforma do EM não aponta os mecanismos administrativos e financeiros para a sua adoção, fica muito mais no nível de recomendações (regulação) do MEC aos sistemas, a exemplo da oferta em dois turnos. Há um impasse sobre o financiamento decorrente do término do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>22</sup> e da falta de perspectiva de aprovação de um novo mecanismo de financiamento.

As regiões e os Estados Brasileiros apresentam realidades sociais bastantes distintas para assegurar o novo EM, fato que, implicará ou não na oferta de todos os Itinerários Formativos pelas escolas e na adoção de um EM integrado. A adoção pelas escolas de Itinerários Formativos, separadamente, pode significar um retrocesso na organização curricular e no trabalho dos professores, além de acentuar ainda mais as desigualdades entre os estudantes deste nível de ensino.

Segundo Ramos (2004, p. 41), outro impasse de identidade do EM é a visão de trabalho, geralmente apresentada de modo oscilante entre trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva. Verifica-se que a BNCC distingue pelos itinerários a concepção de trabalho, sugerindo, uma visão produtivista, cuja relação com o mercado de trabalho se dará de acordo com o itinerário escolhido pelo aluno e que nem sempre será ofertado pela escola. Pode haver uma tendência a adotar o itinerário profissionalizante para as classes populares, reiterando a dualidade estrutural e a desigualdade social pela oferta da educação.

---

<sup>22</sup> O FUNDEB foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11494/2007 e pelo Decreto nº 6253/2007, para o período de 2007 a 2020, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) que vigorou de 1998 a 2006. Em 2020 o Congresso Nacional aprovou o novo FUNDEB através da PEC nº 26/2020. Tornando o fundo uma política de estado Permanente, com revisão periódica sendo a primeira em 2026 e depois decenalmente. O novo FUNDEB entrará em vigor em 1 de janeiro de 2021. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020).

Pode-se dizer que a experiência brasileira, com as reformas curriculares, tem reafirmado a dualidade estrutural do EM, desde o século passado, ainda com as Leis Capanema, conforme tem sido criticado por Kuenzer (1997, p.9), ao afirmar que:

O ensino médio no Brasil, tem se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *strictu sensu*.

Ressalva-se que o Parecer CNE/CP nº 11/2009 (BRASIL, 2009), à época, afirmara que a organização do currículo por áreas não excluiria, necessariamente, as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos. Ainda que, contribuiria para o fortalecimento das relações entre as disciplinas/saberes de modo contextualizado visando a apreensão e intervenção na realidade pelo aluno. Para os educadores essa nova forma de organização curricular passaria a requerer um trabalho conjugado e cooperativo nesse nível de ensino, tanto no planejamento como na execução dos planos de ensino.

Mas, posteriormente a essas reformas, no Governo da ex-presidente Dilma Rousseff (2010 a 2016), verificaram-se os primeiros indícios reformistas do EM, pois durante a sua campanha eleitoral de 2014 (segundo mandato), defendera a reforma do EM, criticando o excessivo número de disciplinas e propondo modificações no currículo e na avaliação. À época a presidenta alegava que um dos principais motivos para reformular o EM, era diminuir a quantidade de matérias naquele nível de ensino, justificava ainda, a importância de se atualizar alguns temas de estudo, em acordo com as demandas do mundo do trabalho mundialmente. (JORNAL O GLOBO BRASIL, 2014).

Em face ao seu impedimento pelo golpe de Estado (empresarial, parlamentar, jurídico e midiático) a Presidenta não concluiu as reformas do seu Governo que estavam em curso, ficando a tarefa para o então Presidente Michel Temer. A sequência a essa política se deu pelo encaminhamento ao parlamento da Medida Provisória (MP) nº746/2016, ignorando o conjunto de projetos já em curso na Câmara Federal e as experiências em curso nos sistemas estaduais, como por exemplo, o Programa Ensino Médio em tempo Integral, o Ensino Médio em regime de Alternância (Educação do Campo) e o Ensino Médio Inovador entre outros.



(SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2017).

Esse contraditório contexto da educação nacional nos induz a supor que as atuais reformas do EM, empreendidas pela Lei nº 13.415/2017 e sua BNCC correspondente, trarão para a Escola Pública os mais diversos desafios, supondo-se que ela seja a maior atingida, pois as reformas empreendidas abrem um leque de proposições curriculares por meio de Competências e Habilidades definidas em cinco Itinerários Formativos como imperativo dessa formação, o que exigirá das escolas públicas fazer “arranjos curriculares” que serão limitados, em termos da educação, considerando-se o contexto das escolas públicas tanto no campo quanto na cidade e, em particular no Maranhão.

Porquanto, na BNCC aprovada, o Currículo está organizado por Competências e estas são definidas como: “[...] a 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, 2018a, p.8). Porém, a realidade concreta da maioria das escolas públicas, vai à contramão de tais diretrizes.

Para Kuenzer e Grabowsk (2016), anteriormente era a categoria dualidade estrutural que explicava a crise de identidade do EM, mas com o regime de flexibilização da produção, que passou a organizar o mundo do trabalho, as trajetórias educativas também foram definidas de modo a atender as necessidades de mercado na educação da classe trabalhadora. Para eles em decorrência dessas novas formas de organização e gestão do trabalho a dualidade estrutural do EM assume nova forma, a que eles denominam dualidade negada, uma vez que ela passa a ser justificada pela flexibilização decorrente das novas bases tecnológicas que substituem a base de produção rígida pela base de produção flexível.

Kuenzer e Grabowsk (2016) destacam que:

O novo discurso do capital sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis; se o trabalhador transitará ao longo de sua trajetória laboral por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo de integração entre teoria e prática, resgatando-se, dessa forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo.(2016, p.25)

No entanto, sobrevém uma ideologia de que estaria superada a distinção entre as modalidades de Ensino Médio propedêutico e profissional, uma vez que todos teriam acesso a oferta de educação geral, mesmo nos cursos profissionalizantes, parecendo fazer crer que estava em correspondência com o que determinava a nova LDB. Mas, ocorre que a proposta de flexibilização do currículo implica em substituir a estabilidade da formação pela dinamicidade em atendimento a flexibilização do mercado e do sistema de produção por meio das competências. À educação cabe então, desenvolver competências que permitam ao aluno “aprender ao longo de toda a vida”, o que para Kuenzer e Grabowsk (2016) é uma das categorias chave na pedagogia da acumulação flexível, ou da pedagogia das competências.

O Ensino Médio, anteriormente à BNCC, seguia as diretrizes orientadas pelas categorias, habilidades e competências presentes no PCNs, mas mantinha a organização por matérias e disciplinas que dialogavam entre si por meio dos Temas Transversais. Com a BNCC, o corpo de disciplinas, segundo as áreas do conhecimento ou de formação profissional e tecnológica, passa a se organizar (arranjos curriculares) em Itinerários Formativos incorrendo na flexibilização do currículo.

Para o MEC, essa “arquitetura curricular” torna obrigatório que o Projeto de Vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas, ainda segundo este, haverá menos aulas expositivas e mais projetos, oficinas, cursos e atividades práticas e significativas. A BNCC segundo esse órgão regulador está organizada por áreas do conhecimento e não por disciplinas, mas os alunos continuarão aprendendo o conhecimento de todas as disciplinas, uma vez que elas serão contempladas nas habilidades e competências da BNCC. (BRASIL, 2019b).

Para Kuenzer (2017), a identidade do Ensino Médio continua a gerar controvérsias na atualidade, entre rigidez e flexibilidade, no que concerne ao currículo. No que se refere aos setores privados, representados por instituições como Instituto Unibanco, a Fundação Ayrton Senna, a Fundação Bradesco, a Fundação Lemann e outras que integram o movimento Todos pela Educação, estes consideram que as DCNEM/2012 são rígidas, pois estabelecem um único percurso para o EM, com disciplinas e um excessivo número de componentes curriculares. O grupo privado que se organiza com o apoio do MEC, defende uma flexibilização dos percursos, o que foi aprovado pela BNCC. Contrariamente para o Movimento em

Defesa do Ensino Médio, a proposta do grupo privado empresarial fragmenta a formação do aluno e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, conforme está determinado na LDB nº 9.394/96 e nas DCNEM/2012.

É no âmbito dessa realidade que se manifestam polêmicas acerca da concepção e organização curricular do EM, portanto de identidade desse nível de ensino. É nesse cenário que se confrontam o Estado, representado pelo MEC/CNE, Conselhos Estaduais, Secretarias e gestores educacionais com a Sociedade Civil, um espaço privado, cujas relações de poder (correlação de forças) têm se colocado contra e a favor das reformas, pois nesse âmbito estão as representações empresariais e aquelas oriundas do movimento em defesa da educação pública, conforme se verá ao longo do estudo.

### **2.3 A correlação de forças no âmbito do Estado e sociedade civil: adesão e resistências organizadas à reforma do “novo” Ensino Médio**

No sistema capitalista atual o discurso dominante coloca a educação como força motora importante ao desenvolvimento econômico, contribuindo para que o Estado (a nação) seja competitivo internacionalmente. Para tanto, o Estado foi reformado sob a lógica neoliberal trazendo a educação para um espaço de subordinação àquele modelo econômico, que privilegia os interesses de mercado em detrimento das políticas sociais, tornando, assim, as políticas públicas e suas instituições, adequadas à lógica da mercantilização.

Sabe-se que o Estado é uma relação social e que tem uma função social e política específica que se traduz pela ação política (Políticas Públicas). Nesse sentido, o Estado é o espaço de mediação das relações sociais de classe e não há uma neutralidade em suas ações, uma vez que estamos tratando da sociedade capitalista. Assim, o Estado pressupõe o Governo (Aparelho de Estado em funcionamento) e esse não se separa da Sociedade Civil, esta última o espaço em que ocorre verdadeiramente as relações de produção e se dão as lutas sociais. (NOGUEIRA, 2017).

No âmbito da Educação, a expressão Estado, está relacionada ao papel dos poderes constituídos da república (executivo, legislativo e judiciário) do qual fazem parte o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação e demais órgãos

na gestão da política educacional (Secretarias de Educação e Conselhos), além dos sistemas de escolas.

Nessa pesquisa ganha importância o papel desses órgãos quanto as medidas relativas à Reforma do EM e da BNCC. Por sua vez, quando se trata de sociedade civil se faz referência às entidades classistas, sindicatos, associações, instituições de fomentos, conselhos da sociedade, “terceiro setor” representado pelas ONGs, além dos movimentos sociais.

Vale lembrar que a relação entre Estado e Sociedade Civil é mostrada, hoje, não mais como um espaço de confronto, conforme ocorrera em épocas anteriores aos anos de 1990, por exemplo, quando da elaboração e aprovação da LDB 9.394/96, mas como um lugar propício à colaboração, às parcerias entre Estado, sociedade e mercado (público versus privado), em conformidade com as diretrizes neoliberais do Estado capitalista.

Assim, a mobilização social em torno das disputas por políticas sociais passa a ocorrer, predominantemente, como um movimento não mais antagônico ao Estado e ao mercado, mas como possibilidade de uma ressocialização/humanização do capitalismo, em que o Estado busca compensar as mazelas do sistema capitalista e os empresários (“terceiro setor”) assumem a “responsabilidade social” pelas políticas públicas.

Segundo Krawczyk (2005) essas mudanças operadas passam a supor uma mudança radical do significado de sociedade civil e cidadania, no âmbito da educação significou um processo de descentralização do papel de diferentes órgãos do Governo para o Município, e para a escola sob o nome de autonomia escolar, um direcionamento ao mercado que usa a bandeira da responsabilidade social e da parceria entre público e privado, como sendo a única alternativa para superar os problemas educacionais.

O processo de elaboração de uma legislação nunca ocorre sem conflitos e disputas, implicando sempre, adesões e resistências que expressam os interesses políticos em jogo. Assim, quando se formula uma legislação educacional que tem em vista uma Reforma Curricular é necessário que se evidencie os interesses e o porquê da Reforma. Esse processo permitirá que se demonstre qual a perspectiva hegemônica e a perspectiva que se contrapõe a esta.

No caso da aprovação da BNCC do Ensino Médio, essa pesquisa identificou-se uma vasta participação de atores corporativos e privados operando na educação

nacional, em parceria com o estado (setor público). Pode-se ilustrar, com a composição do Conselho de Políticas Públicas da Casa Civil, do qual participavam o Pão de Açúcar, a Fundação e Instituto Itaú, a Fundação Bradesco, Gerdau, Globo, Faça Parte Educar-Dpaschoal, Santander, ABN-Real, Brasil Voluntário, Suzano, Instituto Ayrton Senna, Ethos e outros, durante o governo Lula e fizeram parte da assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, aprovado pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril 2007. Por meio desse pacto, Governos dos Estados, dos Municípios e Distrito Federal, foram intimados a assinar o plano como requisito para recebimento de recursos financeiros e técnicos para a educação. (BRASIL, 2007).

Em âmbito nacional, os sujeitos coletivos organizados na sociedade civil e representativos do Estado constituem-se os atores principais no contexto da reforma. No tocante ao Estado situa-se o Ministério da Educação (Secretaria de Educação Básica), o Conselho Estadual (Conselho Estadual de Educação do Estado do Maranhão), as Secretarias de Educação Estaduais (Secretaria de Educação do Estado do Maranhão) suas representações centrais e na sociedade civil as sociedades científicas; organizações sindicais; ONGs; movimentos sociais; entidades estaduais e municipais maranhenses; fóruns estaduais e municipais de conselheiros da educação etc.

Ainda destaca-se, as entidades estaduais e municipais da educação (CONSED; UNDIME e fóruns estaduais e municipais de conselheiros da educação) que em parceria com o “terceiro setor”, com a decisiva de *think tanks* (novos *fazedores de políticas públicas*) em especial as fundações e consultorias privadas, geralmente ligadas ao capital financeiro – (ITAÚ, BRADESCO, UNIBANCO), ONGs etc. Não se pode deixar de registrar a decisiva participação da Fundação Lemann<sup>23</sup> na reforma do ensino médio (MARTINS, 2016).

Esse processo de aprovação da BNCC do EM ocorreu por meio da instituição de parcerias público-privado, sendo conveniente antecipar que uma fundação privada instituiu a BNCC no Brasil (TARLAU; MOELLER, 2020). A Fundação Lemann é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 2002 pelo empresário Jorge Paulo Lemann e atuou diretamente na reforma do ensino médio (MARTINS,

---

<sup>23</sup> A Fundação Lemann é uma organização familiar, sem fins lucrativos e parceira do Reúna em diversas iniciativas em prol da aprendizagem. Criada em 2002 pelo homem mais rico do Brasil, o empresário Jorge Paulo Lemann, sócio do grupo que controla a AB-Inbev, maior grupo cervejeiro do mundo.

2016). O grupo controla, na atualidade, a Revista Nova Escola e a Revista Gestão Escolar por meio de uma de suas mantenedores a Associação Nova Escola, é cofundador da Fundação Estudar, além de uma plataforma digital com “conteúdos exclusivos e personalizados” em divulgar os fundamentos empresariais nas reformas educacionais. Entre suas áreas de atuação está a inovação, a gestão, as políticas educacionais e o estímulo ao desenvolvimento de talentos.

Registra-se ainda que as secretarias de educação e os educadores têm sido alvo da “formação continuada” dessa organização e de seus parceiros, sob a justificativa de melhorar o desempenho nas avaliações de larga escala, tal qual ocorre com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e na formatação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que avalia não só os alunos, mas escolas, gestores e educadores.

Não é coincidência que nesse contexto surgisse o Movimento Todos pela Educação (MTPE), uma rede representativa de empresas e fundações capitalistas pertencentes a grupos empresariais financeiros, da indústria, do comércio e das comunicações, cujo poder político costurou o consenso entre os formuladores da BNCC através do Movimento Pela Base Nacional Comum Curricular ou como ficou conhecido, Movimento Pela Base, patrocinado pela Fundação Lemann e pelo Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE). (TARLAU; MOELLER, 2020)

Portanto, quando se analisa a reforma do EM e a BNCC para além de se tratar de reflexões sobre o currículo, o financiamento, a oferta, o acesso e a permanência nesse nível de ensino, tornou-se central fazer ponderações que nos encaminhassem a questionar sobre que tipo de formação se pretende no EM. Para o mercado de trabalho ou para a formação humana ampla, segundo a perspectiva histórico-ontológica defendida pela PHC. (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Naura Syria e Bernadete Gueda nos traz a clareza sobre o horizonte da formação, segundo a perspectiva que se deve pleitear, qual seja, a formação como fonte de vida:

[...] entendendo-a como fonte de vida, porque sem uma determinada formação em uma determinada sociedade dada, uma pessoa não tem condições de viver plenamente nessa sociedade, tornando-se alienada, marginalizada, não participando do conjunto da vida humana. Dependendo, ainda, da formação que receber, terá condições de viver plenamente a sua vida, defender e produzir vida nesta sociedade, ou, transformar-se no antídoto do que venha ser humano com vida, com ânimo, com disposição e alegria de viver, de produzir e lutar pelos bens da vida. (FERREIRA; BITTENCOURT, 2008, p.52).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define em seu Art. 1º que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, portanto, uma concepção de formação como totalidade. (SAVIANI, 2004, p. 163)

Nos seus princípios, Art.º 2 destaca: “A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996, p.1)

São essas concepções de formação supracitadas que estão sob o impasse das atuais contrarreformas da educação no Brasil, uma vez que está em curso o processo designado como reformas empresariais da educação, pelas quais a educação a partir da concepção neoliberal é parte do livre mercado, cuja própria lógica produziria o avanço social e a qualidade almejada, pela concorrência e competências dos sujeitos em disputas no livre mercado. (FREITAS, 2018).

Pode-se dizer que o debate sobre a educação contempla diversas visões de mundo e, portanto, de sociedade e escola. A escola cuja finalidade clássica e primordial é assegurar o acesso ao saber sistematizado e historicamente produzido pela humanidade, deve ter como princípio a formação humana e o preparo da cidadania para uma convivência social crítico-transformadora.

Assim, nesse estudo nos identificamos com as visões de educação que primam pela formação humana e não pelo mercado, delimitando um posicionamento contrário às visões instrumentais e mecanicistas de educação, que visam primordialmente o controle social sobre os sujeitos e a formação de mão-de-obra para um suposto mercado de trabalho.

Essas visões de educação são determinantes na definição da posição e do papel social dos sujeitos na divisão social e técnica do trabalho e, por vezes, estão em correspondência com as diretrizes internacionais para a educação mundial, ditadas pelos organismos internacionais, em especial para os países subdesenvolvidos e/ou em desenvolvimento.

Frigotto e Ciavatta (2004) destacam dois impasses para oferta do EM: o primeiro decorrente da crise econômica e que não permitia a este nível de ensino

preparar os sujeitos apenas para o mercado de trabalho, então, esse nível de ensino deveria preparar para a “vida”, algo que se vislumbrou com a nova LDB nº9.394/96.

Mais tarde, um segundo impasse, porque a visão de EM já se tornara outra, o EM deveria formar (profissionalizar) e preparar os sujeitos para ingressar no mercado de trabalho e, para tanto, deveria desenvolver competências e habilidades específicas em correspondência com os interesses de mercado, este cada vez mais flexível e competitivo, e não segundo os interesses e necessidades humanas.

Em vista disso é que Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) defendem que uma análise de políticas sociais deve considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, mas apreender os complexos processos sociais que com ele se confrontam e, nesse sentido, a pesquisa que se vem desenvolvendo, registra a visão não apenas do Estado (Governo), mas as visões e tendências no âmbito da sociedade mais ampla, as quais se fazem presentes no debate nacional sobre a educação, o EM e a BNCC. Isso, segundo as autoras, permite que se entenda o significado do projeto social ao qual o Estado está comprometido e perceber as lutas e contradições do momento histórico estudado.

Sabe-se que até nossos dias predominam os embates políticos e teóricos sobre essa etapa final da educação básica – o EM. Geralmente as justificativas, para as reformas empreendidas, não se sustentam porque a base de análise para efetivá-las, por vezes, está descolada do que efetivamente produz esse quadro desalentador da educação brasileira, em todos os níveis e modalidades de ensino, e que fica a requerer ciclicamente mudanças na legislação e, conseqüentemente, no currículo.

Enfim, o embate entre projetos/concepções de educação para o EM ocorre em época de constituição de um novo padrão de sociabilidade do sistema capitalista, cujas implicações podem ser vistas na crise do emprego/desemprego (basta ver os milhares de trabalhadores que disputam entre si vagas de trabalho nas grandes cidades); pelas leis (série de contrarreformas: do trabalho, da educação, segurança, previdência) que devem conformar e responder à economia e promover a flexibilização das relações no sistema de produção.

Para Frigotto e Ciavatta, (2004) todo esse processo fez fragilizar o nexos entre educação e o desenvolvimento de projetos pessoais dos alunos do EM integrados ao projeto de nação brasileira, fato que tem levado a adesão, ora passiva ora associada, do Brasil aos receituários internacionais que têm ditado a economia



mundial e que quase sempre dão um papel supletivo a esse país na América Latina, entre outros problemas decorrentes. Para esses estudiosos o ensino médio “tem sua especificidade como tempo e espaço de construção de bases de conhecimentos, valores, atitudes que facultam a capacidade analítica e criativa dos sujeitos educandos em sua inserção nas múltiplas esferas da vida social” (2004, p.34). Fato que pode estar oculto na negativa secular da educação pública ao povo brasileiro como direito universal.

No âmbito da Reforma do EM, nota-se que são banqueiros e empresários (indústria, agricultura, comércio, finanças e serviços) atuando em redes, discutindo e dando as diretrizes para a educação básica brasileira, enquanto os educadores e estudantes (e seus órgãos de representação política e científica) que fazem a crítica a tais políticas e defendem a educação pública estatal, gratuita e com qualidade social, são punidos e suas instituições, particularmente, as públicas, são controladas político e ideologicamente, sitiadas, ainda, pelos cortes de recursos e impedidas, inclusive de tomar parte nos debates no MEC e CNE.

Os setores empresariais estão cada vez mais organizados, e se estruturam e atuam do local ao global (e vice-versa), sob a anuência de organismos internacionais como o Banco Mundial(BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL), Organização Internacional do Trabalho (OIT); com diferentes graus de influência nessa região (América Latina e Caribe), portanto falam e delegam sobre a educação mundial partindo de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental, “terceiro setor”.

Mesmo para os “arautos da reforma” no Brasil (o empresariado), para usar um termo de Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), há um lado ruim da reforma do EM, os mesmos fazem uma crítica direcionada ao Governo Federal porque este fez uma reforma de tal magnitude sem debater com a sociedade civil (leia-se com os empresários) e, principalmente, com pais, alunos e professores e outras pessoas com grande interesse na questão (as organizações do setor privado, entre estas o “Terceiro Setor” que se diz público, não estatal e não lucrativo).

Outra “preocupação” desses segmentos é que a reforma encontre obstáculos em problemas estruturais e de recursos uma vez que cerca de 53% dos municípios brasileiros possuem apenas uma escola de nível médio, o que torna difícil a oferta de mais de um Itinerário Formativo e, assim, acaba limitando a “flexibilidade” proposta pela reforma. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018).

Além disso, afirmam que a Lei do Novo Ensino Médio não traz apontamentos sobre o Ensino Noturno, hoje presente em 41,9% das escolas no País e para o qual se dirigem a classe trabalhadora no afã de se tornar empregável (ideologia da empregabilidade). (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018). Apesar do Ensino Noturno contribuir para a democratização do acesso de jovens e adultos ao sistema de ensino, essa modalidade sofre com a falta de qualidade necessitando segundo a Diretora de Políticas do Ensino Médio do MEC é preciso traçar referências nacionais para o terceiro turno escolar, que sofre com infraestrutura e falta de docentes qualificados (BRASIL, 2021).

O Todos pela Educação apontou, também, a questão da formação inicial e continuada de professores, como um dos principais desafios para a flexibilização, pois se prevê a organização curricular por áreas do conhecimento e demanda, sem que os docentes estejam preparados para uma “nova forma” de ensinar. A questão da infraestrutura das escolas, também, foi apontada como um obstáculo a ser superado.

Para ilustrar cita-se o Movimento e, hoje, ONG: “TODOS PELA EDUCAÇÃO” (TPE), que lançou um manifesto no dia 5 de fevereiro de 2018, “Manifesto Educação Já!” e constantemente publica documentos relativos às reformas da educação, indicando seu ponto de vista: o do mercado. Lembra-se que o TPE foi estruturado, a partir de um pacto entre iniciativa privada (setores empresariais), “terceiro setor” e governos.

Num dos trechos do manifesto lê-se:

O salto de desenvolvimento do qual precisamos não pode ser dado sem uma peça histórica e sucessivamente negligenciada pelos governos em seus pacotes de prioridades: a Educação. Educação não apenas como propulsora de uma nação à altura do protagonismo que deveria exercer, mas como fio condutor de histórias de vida menos cruéis, apartadas, ceifadas por um destino selado muitas vezes nos seus primeiros anos. Tomemos como exemplo a parcela de quase 55% de crianças praticamente analfabetas que estudam nas escolas públicas no terceiro ano do Ensino Fundamental. Como aceitar um País que, na largada, simplesmente descarta boa parte do seu futuro de uma maneira tão natural? (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018, p. 2)

Essas manifestações em relação à educação, tiveram como foco principal a BNCC do EM e podem ser constatadas em dois Seminários que foram organizados tendo em vista apresentar ao Estado diretrizes/orientações para a reforma desse nível de ensino. Um primeiro, foi promovido por Empresários, ONGs, organismos internacionais e contou com a participação de instituições públicas e representantes do Governo. Tratou-se no Seminário promovido pelo Instituto Unibanco os “DESAFIOS DA FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO”, já no segundo Seminário, “OS DESAFIOS DO ENSINO MÉDIO”, promovido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV, 2018), em que debateram acerca dos desafios da flexibilização do EM no Brasil.

Pode-se dizer, de acordo com Peroni, Caetano e Lima (2017), que os sujeitos que, hoje, estão atuando na direção da política educacional, são vinculados ao mercado e ao neoconservadorismo autoritário. Estes vem atuando na elaboração e execução da (Contra)Reforma do Ensino Médio, da BNCC correspondente, no Escola Sem Partido (ESP) e outros, trazendo implicações para a democratização da educação, ou seja, para a materialização dos direitos sociais, estes que foram construídos pela prática social da luta política.

O movimento empresarial da educação é hegemônico, segundo Peroni, Caetano e Lima (2017) estudiosas desse movimento, exemplificam com a atuação do Instituto Unibanco que divide a parceria em várias áreas de atuação na educação, em todos os níveis e modalidades. Assim, para cada ação pretendida por esse Instituto são formadas as parcerias, conforme ilustraram as autora, em seu Artigo intitulado *Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia*:

- a. Produção de conhecimento: coordenada pelo Núcleo de Pesquisa Aplicada em Economia da Educação: Fipe e Insper.
- b. Financiamento: a agenda de financiamento às pesquisas executadas por outras instituições e pesquisadores externos, para investigar temas relacionados à gestão educacional, Ensino médio e juventudes é realizada com os parceiros: Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Instituto Península, Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita.
- c. Debate público: visa estimular o debate sobre os principais desafios contemporâneos educacionais, a fim de encontrar soluções e apontar caminhos para a melhoria da educação pública, com os parceiros: Folha de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas e Insper.
- d. Fortalecimento institucional: para fortalecer a rede de organizações da sociedade civil e atores relevantes no campo da educação: Conceda, Campanha pelo Direito a Educação, GIFE, Parceiros da Educação, Laboratório da Educação, Movimento pela Base, Todos pela Educação.
- e. Qualidade do ensino médio: para o desenvolvimento, a implementação e a avaliação de instrumentos, recursos pedagógicos e de gestão, formação e tecnologias para a melhoria da qualidade do Ensino Médio: Fundação

Lemann, Nova Escola, Inspirare, Inep, Observatório do PNE (Todos pela Educação).

f. Fomento: para viabilizar práticas com potencial de replicabilidade, atuando com fundos independentes de direitos e justiça social e instituições de pesquisa, por meio de um arranjo institucional de coautoria e colaboração, para identificar, monitorar, avaliar iniciativas e produzir conhecimento: Fundação Carlos Chagas, Baobá, Elas, UFSCar.

g. Ação com juventudes: com o objetivo de contribuir para que os jovens adquiram novas perspectivas, desenvolvam seu potencial e possam transformar a realidade em que vivem, criaram conexões com outras instituições para realizar ações com as juventudes: Enem no Futuro (Rede Globo), CBN (Rede Globo). (INSTITUTO UNIBANCO, 2017 apud PERONI; CAETANO; LIMA, 2017, p. 420).

Segundo a mesma autora, a mercadificação da educação pública, também, não é uma abstração porque ela ocorre via sujeitos e processos, tanto os sujeitos individuais quanto os coletivos (THOMPSON 1891 apud PERONI; CAETANO, 2015). Algumas instituições têm fins lucrativos e outras não (ou não claramente), mas as redes, são sujeitos (individuais e coletivos) em relação, com projeto de classe, contra e a favor do trabalho. (PERONI; CAETANO, 2015).

Para Peroni, Caetano e Lima:

A reforma do ensino médio tem como um dos principais sujeitos o Instituto Unibanco (IU), como aparece no alto e centro da figura. Fazem parte do Conselho de Governança: Pedro Moreira Salles, Pedro Malan e Ricardo Henriques (elencamos aqui os principais). Pedro Moreira Salles atualmente é presidente do Conselho de Administração do Itaú Unibanco, pertence a uma das quinze famílias mais ricas do Brasil. Ricardo Henriques é economista, atuou no Ministério da Educação e nos governos municipal e estadual do Rio de Janeiro. Atualmente, é superintendente executivo do IU. Pedro Malan foi ministro da fazenda nas duas gestões de FHC e atualmente é vice-presidente do IU. O IU, por sua vez, opera com uma série de instituições através de parcerias público privadas para viabilizar a implantação do programa Jovem de Futuro nas redes públicas de ensino médio. Essa é sua principal estratégia, além de construir direcionamento público em seminários, congressos, palestras, trazendo experiências internacionais (2017, p. 419).

Nota-se que as fronteiras entre o público e o privado vão tomando novas cores e se modificam de modo a interferir na gestão do Estado, tomando assentos nos ministérios, secretarias, conselhos, fundações públicas, em especial neste atual Governo de Jair Bolsonaro. O fim mesmo dessa contrarreforma da educação é adequá-la, nestes tempos de crise do capitalismo e de estratégias de superação das crises por meio do receituário neoliberal, da “globalização”, da reestruturação produtiva, minimizar o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais de educação e saúde.

Para Freitas (2018, p. 31), considerando os fundamentos neoliberais, “[...] a eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado”. Nesse contexto, os pais deixam de ser usuários de um serviço público e passam a ser clientes de empresas educacionais e do “terceiro setor” que disputam entre si a educação e os alunos como mercadorias e cuja qualidade disponível pode ser comprada pelos pais. (FREITAS, 2018)

Destaca-se que as reformas empreendidas não têm acontecido sob a anuência e ou passividade dos educadores e de suas organizações representativas (científicas, profissionais e sindicais), uma vez que houve nacionalmente uma resistência organizada, incorrendo em críticas profundas sobre a BNCC (educação infantil e ensino fundamental) e a reforma do EM e da BNCC correspondente.

A profusão de publicações e debates têm sido intensos e à frente estão pesquisadores-militantes. Essa visão acerca da realidade educacional fomenta, na contramão das tendências mercantilistas para o EM, uma luta no campo político e ideológico, onde se destacam educadores que historicamente defendem a escola pública Estatal no Brasil: Kuenzer (1989; 1997; 2002; 2010; 2011; 2016; 2017); Cury (2002); Oliveira (2000); Freitas (2018), Nereide Saviani (1994); Frigotto (1997; 2004; 2017); Martins (2016); Saviani (2003; 2004; 2007; 2008; 2010), Ramos (2001; 2004; 2014), Libâneo (2016); Castro (2019); Duarte (2017); Silva (1993; 2008; 2018); Ciavatta (2004), Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), Peroni (2003; 2006; 2017); Freire (1983; 2004), entre outros.

As análises dos autores supracitados contribuem para fundamentar a luta dos setores organizados da sociedade civil, entre os quais as associações científicas lideradas pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação (FORPRED); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS); Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil); Sociedade Brasileira de Física (SBF) e outros.

Ainda entre os setores organizados da sociedade civil, destacam-se as representações classistas e sindicais como, por exemplo, o Sindicato Nacional dos

Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN); Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES); União Nacional dos Dirigentes da Educação Municipal (UNDIME); Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED); Fórum do Sistema S; TODOS PELA EDUCAÇÃO etc.

Registra-se que esse conjunto de entidades e movimentos são expressões das correntes e tendências presentes, desde o século passado, no debate e no processo de formulação e aprovação das Leis de Educação no Brasil e, nesse aspecto, também na Reforma do EM e da BNCC. Eles não se constituem um bloco único de poder, por representarem tanto as tendências hegemônicas (liberais, neoliberais, mercantis, neoprodutivistas e neogerenciais em educação) quanto as contra hegemônicas (pedagogia histórico-crítica, libertadora e dos movimentos sociais) em educação, estando em disputa não somente um projeto de educação, mas de sociedade, conforme Saviani (2008).

Para o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (2017, p.7) há, “[...] na sociedade capitalista, um conflito permanente entre a função e o papel do Ensino Médio. Nesse sentido, a burguesia defende que o EM deve ser o meio pelo qual seus filhos(as) ascendam à Universidade, para que continuem sendo os dirigentes do país”. Ao mesmo tempo, o Ensino Médio, também, “[...] deve ter a função de preparar tecnicamente os (as) jovens das camadas populares para assumir os postos de trabalho que geram mais valia na cadeia produtiva”. (SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, 2017, p.7).

São hegemônicas na atualidade as ideias pedagógicas da última década do século XX que se expressam no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do Fordismo ao Toyotismo e determinam uma orientação educativa que pode ser expressa pela “pedagogia da exclusão” (SAVIANI, 2007). Ao que Kuenzer (2005) acrescenta: a concepção pedagógica dominante pode ser caracterizada através de duas expressões aparentemente paradoxais e contrárias entre si: “exclusão includente” e “inclusão excludente”. Pela exclusão includente, manifestação que ocorre no terreno produtivo como um fenômeno de mercado consiste em diferentes estratégias que conduzem à exclusão o trabalhador do mercado formal, seguida de inclusão na informalidade. Pela inclusão excludente,

manifestada no terreno educativo surge a face pedagógica da exclusão includente. Por essa última, há a inclusão do estudante no sistema escolar em cursos de diferentes níveis e modalidade sem os padrões de qualidade exigidos para o ingresso no mercado de trabalho. (SAVIANI, 2007).

Configura-se, portanto o reforço da dualidade estrutural e de identidade desse nível de ensino baseada em uma educação meritocrática, atrelada à condição social de classes dos trabalhadores e seus filhos, um dilema que vem se repetindo a cada “nova” reformulação da educação no país e, mais profundamente, na atualidade com a reforma e a BNCC do EM.

Para Silva e Scheibe (*apud* AGUIAR, 2019) a questão mais problemática da BNCC diz respeito a reiteração da histórica dualidade estrutural, por meio da segmentação da organicidade da EB e, em particular, do EM que passará a sonegar o conhecimento aos estudantes da classe popular que frequentam a escola pública, considerando que são poucas as escolas de EM que apresentam infraestrutura e condições materiais e pedagógicas, além de um quadro docente e de demais profissionais da educação para dar sustentação à oferta escolar dos cinco Itinerários proposto, ao que se acrescenta, segundo os processo de formação organizados pela SEDUC/MA aos profissionais da educação, que tais Itinerários Formativos podem fomentar outros arranjos curriculares, aumentando ainda mais a flexibilização.

Esse aspecto é criticado pelo ex-conselheiro do CNE e Presidente da Comissão Bicameral da BNCC naquele órgão, César Callegari (*apud* AGUIAR, 2019, p.12)., que acrescenta:

[...] ao abandonar a atenção aos domínios conceituais próprios das disciplinas, a proposta do MEC não só dificulta uma versão interdisciplinar e contextualizada do mundo, mas pode levar a formação de uma geração de jovens pouco qualificados, acríticos, manipuláveis, incapazes de criar e condenados aos trabalhos mais simples e entediantes, cada vez mais raros e mal remunerados.

Assim, o embate de tendências na atual reforma do EM ocorre diante da crise econômica e política das últimas décadas, que trouxe um novo padrão de sociabilidade do sistema capitalista, assumindo características particulares importantes no cenário brasileiro. Essa realidade foi acentuada pela tomada autoritária do poder de Estado, por grupos conservadores e autoritários nos anos de 2016. A isto se acresce a corrupção endêmica em todos os espaços da máquina

pública e do setor privado. Ainda, a crise de governabilidade e de governança no âmbito do Estado (poderes executivo, legislativo e judiciário); a tomada autoritária do Aparelho de Estado (Governo) pelo conservadorismo, além do uso da repressão contra as manifestações contrárias.

Verifica-se que há uma crise de representatividade dos partidos políticos e de entidades (sindicatos, associações etc.) representativas dos trabalhadores e estudantes e um acirramento da violência (inclusive aquela que nasce do Estado e é colocada como força de controle social e contra o “cidadão”) e, aquela, que ocorre entre os próprios “cidadãos”, especialmente, nos espaços em que a pobreza e a ausência do Estado (das políticas públicas) dão a tônica. Esse é o contexto em que se desenvolve a educação escolar e se processa a reforma do EM e a BNCC.

Explicitaremos na seção seguinte o movimento dessa reforma através de estudo dos documentos oficiais da Reforma do Ensino Médio e das publicações de autores e atores coletivos que tomaram parte nesse processo, para compreender o fenômeno estudado e realizar a crítica necessária, pelo confronto entre os conteúdos da reforma aprovada e a realidade concreta, a partir dos referenciais teóricos de autores que investigam o Ensino Médio, tomando como referência de análise a Formação Humana, o Currículo, Ensino Médio e a Pedagogia das Competências.



### 3 “NOVO” ENSINO MÉDIO E BNCC: elementos para compreender a reforma

Essa parte da investigação se dedicará a explicitar o processo atual da reforma do EM que afetou sua estrutura e organização e passou a exigir uma reforma curricular segundo os parâmetros da BNCC. Ratifica-se que a atual reforma do EM segue a tendência à subordinação do currículo nacional aos interesses do capital: o livre mercado, a desregulação e flexibilização do trabalho; a diminuição do Estado na questão social pelo processo de privatização e das parcerias público/privado; de grande influência do “terceiro setor” na gestão da educação; de forte controle político e ideológico sobre as instituições, entre outros.

Torna-se crucial entender a Reforma do EM nesse contexto porque o EM, historicamente, faz a mediação entre escola e trabalho, uma vez que se trata de um nível de ensino diretamente ligado à formação humana ampla (científica, filosófica e artística) que estimulem a participação política nos rumos da sociedade, comumente designados como exercício pleno da cidadania. É justamente essa finalidade primordial que está em processo de contrarreforma.

Apesar de nas últimas décadas o discurso modernizante reivindicar um currículo em correspondência com as novas mudanças e incrementos científicos-tecnológicos e/ou industriais e de serviços, o conteúdo das reformas nada tem de novo e nem de democrático, trata-se de receituários de adequação da escola e do currículo ao “novo” tecnicismo gerencial, que tem na Pedagogia das Competências a referência e fundamento. Para tanto, o Brasil tem adotado modelos globalizados oriundos dos países imperiais, numa espécie de modernização conservadora. (APPLE; NÓVOA, 1998).

As revoluções tecnológicas se constituem por mudanças sociais profundas no sistema de produção da existência material e simbólica dos homens ou, mais precisamente, são mudanças que concorrem para profundas transformações na base material da sociedade, afetando o comportamento humano nas relações socioculturais instituídas. Segundo Pinto (1992, p.32),

Todo esse processo evolutivo da capacidade humana de lidar com símbolos e operações lógicas e de objetivá-los em novos produtos, novos processos e novos equipamentos ocorreu nos últimos 150 anos. Ele pressupôs, em larga medida, a expansão crescente da escolaridade formal da população. No Primeiro Mundo, a incorporação de novas tecnologias acontece vis-à-vis a extensão gradativa da escolaridade básica da população.

Cada nova revolução contribui não só para a mudança do paradigma de produção de mercadorias, mas mudam os conhecimentos existentes, os comportamentos humanos e a educação necessária para o novo consumo, mas isso não significa uma mudança radical do mundo, embora o cientista passe a trabalhar em um mundo diferente, isso ocorre pelo fato de o paradigma não ser inequivocamente estável (KUHN, 2011). Ao que parece o Brasil vai à contramão dessa tendência de ampliação do acesso ao conhecimento e da necessidade de grandes investimentos em ciência, tecnologia e inovação, pela oferta de educação com qualidade em todos os níveis, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e de Pós-Graduação.

No entanto, sabe-se que aquelas realizações científicas reconhecidas universalmente são capazes de fornecer problemas e soluções que atendem aos interesses de uma sociedade de praticantes de uma determinada ciência. Assim, nas sociedades capitalistas, por exemplo, essas revoluções tecnológicas, modificaram historicamente as relações sociais vigentes e garantiram

[...] um novo impulso ao desenvolvimento econômico, como os serviços ferroviários, os automóveis, os aparelhos elétricos, os microprocessadores, os robôs, as máquinas de controle numérico, os vídeos e a telemática familiar de nossos dias; como também de novos modos de organização do trabalho - o "taylorismo" e o "fordismo" - e de formas mais integradas e flexíveis a partir da fábrica automatizada, que contém a possibilidade de transformar o trabalho linear, segmentado, padronizado e repetitivo em trabalho flexível e integrado (PINTO, 1992, p.31)

Nesse sentido, se cada uma dessas revoluções colocou novos desafios para a sociabilidade humana, em especial para a relação capital-trabalho, ao mesmo tempo criou expectativas e demandas no âmbito da formação humana, especialmente, para a Educação, afinal o ser humano é um processo, um processo de seus atos, que lhe permitirão a autoconstrução, ou até mesmo retrocessos a partir das condições dadas na sociedade vigente.

Porém, na sociedade de classes capitalista essas revoluções não chegaram de modo igualitário e o mundo está dividido (divisão social do trabalho mundialmente) entre os países imperiais e detentores do saber científico e das novas tecnologias; os países produtores de matérias primas e de força de trabalho barata, abundante e que parcialmente têm acesso às novas tecnologias; um contingente de humanos e países que estão fora dessa margem do chamado

“progresso” devastados por guerras, pobreza, invasões territoriais, governos ditatoriais etc.

Toda essa realidade traz implicações para a educação nacional uma vez que ela é, portanto, um dos critérios ou requisitos necessários para o avanço socioeconômico de um país. Assim, se o déficit de conhecimento vai se acumulando historicamente, os cidadãos tornam-se consumidores passivos de novos pacotes tecnológicos e de inovação vindos de outros países e, por vezes, sequer conseguem acessar esses pacotes em seu funcionamento, porque não têm a proficiência educacional necessária e

[...] a questão não é puramente econômica: à medida que cresce o número de informações disponíveis, sem uma vinculação democrática, conforma-se um contingente crescente de cidadãos de segunda classe. Informação e democracia sempre estiveram juntas; hoje, essa relação é cada vez mais fundamental: o acesso à informação é, por excelência, um instrumento para firmar uma relação de eficácia com o real (PINTO, 1992, p.35).

Mas no Brasil a questão da Educação como uma política de Estado (para todo o território nacional) se formalizou tardiamente, precisamente a partir de 1930, quando o Governo brasileiro começou a enfrentar os problemas da instrução escolar pública em decorrência do desenvolvimento urbano e industrial. Porém, a escola oferecida, desde o seu início, era dualista uma vez que as elites brasileiras reservavam para si o ensino preparatório para ingresso no nível superior (propedêutico), por conseguinte, ofertava o ensino profissional à população mais pobre, delegando a esta as funções subalternas do trabalho. (SAVIANI, 2004).

Concorda-se com Krawczyk (2011), ao afirmar que as deficiências atuais do ensino médio no Brasil são a expressão tardia de um projeto de democratização da educação pública que sofre abalos das mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX. Na contramão dessas tendências que passaram a exigir qualidade e acesso a educação básica e ao ensino superior, nota-se que o Brasil não atingiu o patamar de acesso e nem a qualidade necessária, nesses níveis de ensino. (SAVIANI, 2004).

Kuenzer (1997) já expressara que no EM, essa histórica dualidade estrutural é característica da separação que ocorre, também, no mundo do trabalho, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Assim, Kuenzer (1997, p. 20) afirma que “[...] os determinantes dessa dualidade estão fora da escola, na estrutura de classes, ela não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar”. Isso se

verifica com a BNCC para esse nível de ensino que fragmentará a base de formação (conteúdos e disciplinas) em Itinerários Formativos, sob a argumentação de que o currículo anterior deste nível de ensino era limitado a uma única forma de oferta. Assim, os novos arranjos ou desenhos curriculares procederão no interior da estrutura curricular do EM não mais uma dualidade, mas múltiplas discriminações, de formação para os alunos, em que uns terão acesso ao conhecimento científico (Itinerários de ciências da natureza e/ou das sociais e humanas), enquanto outros o Itinerário profissionalizante e um suposto Projeto de Vida.

Constata-se em estudos acerca da política educacional, que já havia uma possibilidade real de geração de um Analfabetismo Científico entre os jovens que frequentam o Ensino Médio, pela falta de escolas e de docentes nas ciências da natureza e sociais, e isso poderá colocá-los à margem da sociedade e dos progressos da ciência e tecnologia, caso o “desenho”, para usar o termo em moda, dos currículos das escolas de Educação Básica não assegurem um Ensino de Ciências que lhes ofereça uma visão ampla e crítica do mundo ou, ainda, que favoreça desenvolver habilidades críticas da produção científica que levem o jovem do EM a construir um conhecimento que os tornem capazes de participar da sociedade e obter satisfação pessoal e auto realização profissional. (SCHALL, 2007).

Os currículos deveriam ser estruturados de forma a atender a esta dupla demanda: da sociedade e dos desejos da autorrealização do indivíduo. Tanto nas matérias curriculares como nas ligadas à ciência de modo geral. O Currículo Escolar deveria orientar-se para temas que tornem o aluno capaz de compreender o mundo e que sejam significativos para sua vida. Deve-se estimular a curiosidade, reflexão e troca de saberes, aumentando, então, o comprometimento social. (SCHALL, 2007, p.7).

Essas questões são essenciais que se façam, porque a:

[...] busca do saber, a sedução do saber prende-se, sobretudo a um método de levar os alunos à aventura de cavar seus próprios labirintos e de encontrar novos labirintos, então entreabertos, mais fantásticos e desafiantes. Cabe à Escola ensinar o aluno a lidar com a informação, e não a consumi-la. (PINTO, 1992, p.42).

Isso reforça o que apregoa o Art.º 36 da LDB nº9.394/96 que faz referência ao currículo:

O Currículo do Ensino Médio observará as seguintes diretrizes: I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de

comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (BRASIL, 1996, p.6).

Algo que contraria as diretrizes da BNCC do EM. Vale ressaltar que muitas das medidas em educação, têm sido tomadas dos modelos americano e europeu e, naqueles países, estas estão sob críticas não somente de estudiosos, mas, também, dos pais dos alunos que se colocam contra tais, modelos pautados na lógica empresarial de desempenho, medido por um sistema de avaliação padronizado em larga escala visando formular rankings<sup>24</sup>.

Segundo o MEC, a BNCC foi concluída após amplos debates com a sociedade e os educadores do Brasil, e que a aprovação do texto referente ao EM possibilitará dar sequência ao trabalho de adequação dos currículos regionais e das propostas pedagógicas das escolas públicas e particulares brasileiras. (BRASIL, 2019). Ainda o MEC afirma que com a Base, vamos garantir o conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica, e que essa proposta pretende apoiar o aluno da educação básica, nas escolhas necessárias para a concretização dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. (BRASIL, 2019).

Mas o processo de aprovação da Reforma do EM e a BNCC correspondente, não tem o poder de determinar que aos alunos seja assegurado o direito democrático a todos os Itinerários Formativos e que eles terão realizados seus projetos de vida e, conseqüentemente, acesso ao mercado de trabalho prometido. Estas questões não são exclusivas da escola, mas das políticas externas a ela. Na BNCC do EM os IF compõem uma unidade curricular e devem estar articulados ao projeto de vida, no entanto essa unidade curricular se fragmenta por um sistema de diferentes formatos de oferta e de organização por área do conhecimento o que se distingue do modelo anterior que assegurava o acesso ao currículo como uma única unidade.

### **3.1 O Processo de reforma do Ensino Médio: em foco a BNCC**

Nos últimos trinta anos houve no Brasil uma acentuada ampliação do acesso

---

<sup>24</sup> Esse fato pode ser estudado com maior profundidade nos livros *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*, de Luís Carlos de Freitas e *A Nova Direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo* de Flávio Henrique Calheiros Casimiro.

à Educação Básica sem, contudo, estarmos perto da universalização com qualidade socialmente referenciada. Mas, nos dois últimos decênios consolidou-se uma tendência a reformas educacionais em escala mundial, ganhando destaque a nova vertente de reformas curriculares, em decorrência do debate mundial sobre a educação; dos impactos das novas tecnologias sobre a produção e sobre o consumo; do processo de divisão social do trabalho mundialmente (grande separação entre quem domina a propriedade intelectual das novas tecnologias e o processo de produção de mercadorias e serviços; quem opera as máquinas, realiza os serviços e se torna apenas linha de montagem e, aqueles, que de acordo com o país de origem se tornarão mão de obra obsoleta ou se curvarão ao trabalho informal e a uberização).

Segundo Castro (2020), essa nova vertente propõe a reconstrução e a mobilização dos conhecimentos curriculares para intervir em situações concretas e de diferentes níveis de complexidade. Segundo a autora, o currículo deixa de ser centrado no conhecimento e no aluno e passa a ser centrado na aprendizagem e no resultado, esses últimos, entendidos como aquilo que o aluno sabe e é capaz de fazer e, portanto, recebendo a denominação de “Currículo Referenciado por Competências”.

A Reforma do EM pela BNCC é a expressão dessa tendência e trata-se de um conjunto de novas diretrizes para alteração da atual estrutura do EM e de seu currículo que tem por objetivo, ou como diz a Presidenta do Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e Reforma do Ensino Médio<sup>25</sup>, a socióloga Maria Helena Guimarães de Castro, a grande inovação para a reforma foi trazida pelo que denomina de Sociedade do Conhecimento<sup>26</sup>, que “[...] impõe à educação direcionar-se ao seu núcleo central: o que aprender e como ensinar e avaliar o aprendizado, ou seja, dirige-se ao currículo e aos aspectos pedagógicos” (CASTRO, 2020, p.99).

É importante destacar, segundo Aguiar (2019), que a terceira versão da BNCC, sistematizada pelo Comitê Gestor do MEC, apresenta elementos que se

---

<sup>25</sup> O Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio foi instituído pela Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016. Entre as atribuições desse Comitê estava: “propor definições, orientações e diretrizes para a elaboração final e implementação da BNCC”; seguindo a reforma do ensino médio” (CASTRO, 2020, p.97).

<sup>26</sup> Termo que designa que o sistema de produção já não se baseia somente na agricultura, indústria e comércio, mas na capacidade de gerar conhecimento tecnológico; na adoção da ciência e da tecnologia por meio da pesquisa, inovação, informação, automação, internet etc.) como insumo ao processo produtivo e como indutora de novas relações sociais. Para mais informação consultar o Relatório Mundial da Unesco intitulado “Rumo às Sociedades do Conhecimento”, publicado em 2005.

identificam com a visão de Maria Helena Guimarães de Castro, constando em seu texto, publicado em 2008, intitulado “Problemas institucionais do ensino público”, ou seja, dez anos antes de aprovada a BNCC. No referido texto consta que a escola deveria incluir em seu projeto:

1) valores básicos que seus alunos devem desenvolver, tais como sociabilidade, respeito às diferenças, ética, solidariedade e cooperação no trabalho em equipe; 2) nas competências cognitivas que todos devem adquirir e as teorias de como aprender e como ensinar **(pedagogia das competências)**. Não pode haver uma única pedagogia **(flexibilização)**; 3) as rotinas básicas da escola: uso do tempo escolar; monitoramento do aprendizado e uso dos resultados das avaliações para melhorar o desempenho de todos os alunos **(avaliar em larga escala)** [...] O que nós queremos é ter uma proposta de orientação curricular que estabeleça os conteúdos que o aluno deve aprender em cada série ou ciclo, independente do livro didático, independente da abordagem pedagógica **(novos arranjos curriculares flexíveis)**. O aluno será avaliado de acordo com as competências e habilidades estabelecidas para cada ciclo de aprendizagem **(regulação e controle social sobre o processo)**. Nosso objetivo é estabelecer uma base curricular comum, um núcleo básico de aprendizagem **(leia-se mínimo)**, de conteúdos, competências e habilidades **(objetivos práticos)**, que toda criança tem que aprender até o final do Ensino Fundamental. (APUD, AGUIAR, 2019, p.8, GRIFO DA AUTORA)

A Lei nº 13.415/2017 da reforma do EM foi sancionada pelo Presidente Michel Temer em fevereiro de 2017, mas foi criada em setembro de 2016 e surgiu a partir de uma Medida Provisória n.º 746/2016:

**Ementa:**

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

**Explicação da Ementa:**

Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. (BRASIL, 2016a, p.1, grifo do autor)

A BNCC não se limitou ao EM, mas, a toda a Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e suas modalidades), inclusive mudando a concepção e estrutura da educação profissional; o currículo e a formação dos educadores; nas formas de avaliação dos alunos em cada sistema de escolas ou rede de ensino, inclusive o SAEB e o ENEM, o que implicará, também, em mudanças no financiamento e na gestão. No entanto, verifica-se que o Currículo é o carro-chefe dessa reforma, uma vez que ele é a materialização de toda e qualquer reforma da educação pretendida, porque tem função mediadora das relações de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, vale destacar os diversos pontos polêmicos da Reforma do EM que alteraram a LDB 9.394/96, pela Lei nº 13.415/2017 e a BNCC deste nível de ensino. (BRASIL, 2017a) Certamente, são aspectos que interferirão no ingresso e permanência do aluno nas escolas; no funcionamento e gestão dessas instituições; na formação e exercício do magistério e, primordialmente, implicará na concepção de formação humana pela reestruturação curricular pretendida por meio da BNCC.

O processo de construção da Reforma e da BNCC é a expressão de um embate de projetos, que são explicitados nas discussões, elaboração, publicação dos documentos e, mais recentemente, nas ações visando a implementação da reforma e da BNCC (1ª, 2ª e 3ª versões da BNCC e a Lei nº 13.415/2017). Registram-se nesse percurso histórico, tanto as visões favoráveis à BNCC e a reforma do EM, quanto as oposições e críticas advindas das associações científicas, sindicatos e movimentos sociais, cientistas, educadores e estudiosos da questão da formação e do currículo.

Para se ter clareza do processo histórico desde a elaboração, aprovação e implementação da BNCC, seguem-se alguns apontamentos importantes, a partir do resgate cronológico dos eventos e do conteúdo reformista, que trarão à tona as visões de educação, sociedade, homem, currículo, avaliação, gestão, formação dos profissionais da educação e formação humana, categorias importantes na definição da política educacional.

Primeiramente vale destacar os sujeitos coletivos e individuais envolvidos no processo, liderados, desde 2016, pelo Comitê Gestor da BNCC e da Reforma do Ensino Médio que era formado pela: Secretária-Executiva do MEC e que presidia o referido Comitê (nomeada em maio de 2016), Maria Helena Guimarães de Castro; Secretário de Educação Básica (SEB) e que se constituiu Secretário-Executivo do



Comitê; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); Secretaria de Educação Superior (SESu); Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino (SASE); e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Assim, nesse estudo, segundo as publicações de Aguiar e Tuttmann (2020), Castro (2020), Silva (2018), ANDES (2017), Tarlau e Moeller (2020); Girotto (2019); Martins (2016); Freitas (2018); ANPED (2017) e outros, pode-se identificar diversos grupos ou blocos de poder, entre os principais atores individuais e coletivos: gestores do MEC e do INEP, além dos diretores de secretarias específicas desse ministério (SEB, SECADI, SESU, SETEC, SASE); o CONSED; a UNDIME que congregam os dirigentes estaduais e municipais da educação; Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação (CBCNE), esta responsável pelo parecer e pela resolução que aprovou a BNCC.

No âmbito do Legislativo destacam-se as Comissões Parlamentares de Educação do Congresso Nacional; as entidades representativas do setor de educação estão os sindicatos, as associações, as universidades; os movimentos sociais e as entidades do “terceiro setor” se apresentam como sendo a “sociedade civil”; além dos especialistas em educação; os organismos internacionais; os especialistas nacionais e internacionais em reformas curriculares (CASTRO, 2020).

Nesses grupos supracitados alguns tiveram papel decisivo, a exemplo, o CONSED, a UNDIME, o Movimento pela Base, o Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann aos quais o MEC, INEP e CNE<sup>27</sup> deram papel central nas decisões favoráveis à reforma, tiveram participação focalizada aos eventos (Seminários, Dia D da Base), como é o caso dos professores da educação básica e os técnicos das secretarias de educação estaduais e municipais. A Coordenadora do Comitê diz que todos os interlocutores foram imprescindíveis, “tanto os apoiadores quanto os opositores da Base” e destaca o “apoio do CONSED, da UNDIME e do CNE, além das importantes contribuições do Movimento pela Base, que representa diversas entidades do ‘terceiro setor’ envolvidas no debate desde 2013, antes mesmo da aprovação do PNE”, aprovado em 2014. (CASTRO, 2020, p.98),

---

<sup>27</sup> O Conselho Nacional de Educação foi criado em novembro de 1995, em substituição ao antigo Conselho Federal de Educação, por meio da Lei nº9.131/95, com a função de produzir orientações normativas para todos os níveis e modalidades de educação do país, inclusive, Diretrizes Curriculares Nacionais (DNC). É um órgão normativo da educação.

Ressalva-se que a BNCC passa a ser objeto de debate e se torna uma espécie de bandeira de luta do CONSED, da UNDIME e do “terceiro setor”, sob a liderança do MEC, desde 2013, antes da aprovação do PNE.

Grupos de educadores começam a discutir, em diferentes espaços, os conceitos pedagógicos do que seria uma base nacional comum curricular. Experiências de outros países – Austrália, por exemplo -, foram consultadas e debatidas, assim como as experiências e iniciativas de reforma curricular ocorrida em diferentes estados brasileiros. Com o apoio do Consed, da Undime e de outros setores organizados – institutos, fundações, mídia, empresários, políticos, educadores – a base ganha força de lei como uma das estratégias centrais do PNE, com ênfase no regime de colaboração e na promoção da qualidade do ensino (CASTRO, 2020, p.104).

Assim, quando é aprovado o PNE, as concepções de educação e de currículo de iniciativa daqueles sujeitos, já era considerada hegemônica, uma vez que estava prevista no Plano Nacional de Educação (PNE). Nele, a BNCC já estava colocada como estratégia para cumprir as metas previstas. Assim, a BASE seria discutida com a finalidade de pactuar consensos entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, visando assegurar os direitos de aprendizagem. No PNE foram incluídos os "objetivos de aprendizagem" a serem considerados pelos professores e coordenadores na hora de elaborar o Projeto Pedagógico da Escola e o Currículo da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, objetivos esses, traduzidos em competências e habilidades.

Castro (2020) em um artigo intitulado “Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil”, publicado na *Revista Em Aberto*, afirma sobre “o grande protagonismo do terceiro setor” para consecução da Base, e acrescenta: “[...] apesar da resistência de setores representativos da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Nacional pela formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)”, o processo de construção da BNCC acelerou-se. (CASTRO, 2020, p.105)

Alerta-se que não somente essas duas entidades reagiram aos ímpetus contrarreformistas, somando-se àquelas a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), dentre outros já citados, que criticaram o conteúdo da proposta e a rapidez do

processo para análise e avaliação dos principais interessados na reforma: os educadores e suas representações classistas.

Outro destaque importante foi a transição de Governos pós-golpe, Michel Temer (MDB) e, em seguida, Jair Bolsonaro, acarretando trocas constantes de Ministros no MEC. Desde que o processo de aprovação da BNCC teve início, o Ministério da Educação passou pela liderança de sete ministros diferentes: Renato Janine Ribeiro e Aloizio Mercadante no Governo de Dilma Rousseff; Mendonça Filho no Governo de Michel Temer e no Governo de Jair Bolsonaro os Ministros Ricardo Vélez Rodríguez, Abraham Weintraub, Carlos Decotelli e Milton Ribeiro, portanto, trazendo implicações tanto às ações quanto ao cronograma de implementação da BNCC, uma vez que cada ministro, sob o ponto de vista político e ideológico, refez as relações de trabalho no âmbito do Ministério da Educação, as parcerias instituídas, o diálogo com os Governos Estaduais, Municipais e do DF, e com os respectivos Conselhos e Secretarias de Educação. Isso implicou sucessivas modificações no documento da Base e enfrentamentos entre os diversos segmentos interessados.

Ressalva-se que com o Ministro Mendonça Filho (DEM), se iniciam mudanças substanciais na gestão da educação brasileira, com alterações e interrupções de programas, esvaziamento e mudanças em conselhos. Michel Temer revogou o Decreto de nomeação de 12 dos 24 membros do CNE; alterou a composição do Fórum Nacional de Educação (FNE); a sistemática de organização da CONAE de 2018 entre outras mudanças (AGUIAR; TUTTMAN, 2020). Esses pesquisadores destacam que houve uma reação das associações científicas e entidades sindicais que criaram, em resistência, o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE), em 2017, e realizaram em Belo Horizonte, no período de 24 a 26 de maio de 2018 a Conferência Nacional Popular de Educação, tendo em vista organizar a resistência.

Outro fenômeno importante no processo de aprovação da BNCC se deu no Conselho Nacional de Educação, onde a Comissão Bicameral foi constantemente alterada em sua constituição, conforme ia se modificando a política no âmbito do executivo. A primeira Comissão Bicameral que tratou da BNCC foi constituída em 2014. Era presidida pela Conselheira Márcia Ângela da Silva Aguiar (CES/CNE) e tinha como Relator o Conselheiro José Fernandes de Lima (CEB/CNE). Em 2016 a Comissão Bicameral foi recomposta pela Portaria CNE/CP nº 15/2016, com o objetivo de “[...] acompanhamento dos debates sobre a BNCC e a emissão de

parecer conclusivo acerca da proposta a ser recebida pelo CNE”, sendo presidida pelo Conselheiro Antonio Cesar Russi Callegari (CEB/CNE), e tendo como Relatores os Conselheiros Joaquim José Soares Neto (CES/CNE) e José Francisco Soares (CEB/CNE). (BRASIL, 2017b),

Lembra-se que a primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública pelo MEC entre outubro de 2015 e março de 2016. O Governo realizou o lançamento dessa Primeira Versão da BNCC que, também, ficou conhecida como Proposta Preliminar da BNCC. Essa proposta foi elaborada por 116 especialistas de 35 universidades brasileiras, sob a coordenação do MEC. O documento elaborado foi disponibilizado em um site (Plataforma colaborativa criada pelo Ministério da Educação) para Consulta Pública. (G1, 2015). Nessa plataforma se podia consultar o texto completo, contudo, limitado à contribuição por Área, Disciplina, Eixo e Ano (Série), aos professores, estudantes, dirigentes educacionais e especialistas, aos quais só era permitido opinar sobre o que já estava exposto no documento e a partir de questões previamente formuladas, com opções de respostas diretas, de múltipla escolha

O referido documento teve por meta determinar conteúdos mínimos para o currículo de 190 mil escolas de educação básica do País, dessas 190 mil escolas que a base pretendeu atingir, foram cadastrados na consulta pública um total de 45.147 mil escolas e mais de 12 milhões de acessos ao documento. Portanto, deixando à margem 144.853 mil escolas da participação na consolidação do documento a ser levado, à época, para a aprovação do Conselho Nacional de Educação (CNE). (G1, 2015)

O documento entregue nessa primeira versão recebeu críticas contundentes de educadores e de suas entidades representativas, inclusive do Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, que alertou que não havia sequência histórica na formulação dos conteúdos no documento apresentado. No entanto, o Movimento Todos pela Educação, representado por Ricardo Fazetta, gerente de conteúdo da ONG Todos, afirmou que a criação da BNCC era uma necessidade: "É um primeiro passo que a gente precisava dar. Estabelecer uma base é uma das bandeiras do Todos, é uma das formas de diminuir as desigualdades no país" (G1, 2015, p.2).

Essa primeira versão, após o recebimento das contribuições foi sistematizada por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); além de ter recebido colaboração da

educadora Guiomar Namó de Melo, na revisão final do texto, e de especialistas das diversas áreas do currículo. (CASTRO, 2020).

Em abril de 2016, na gestão do, então, Ministro da Educação Aloizio Mercadante, é publicada a Segunda Versão da BNCC. O documento tentou incorporar parte das principais críticas feitas à primeira versão, entre elas, a falta de conteúdos de história clássica; conteúdos de gramática; literatura e indicações de leitura na área de linguagens. Na ocasião, o Ministro Mercadante afirmou que a História havia se transformado num "espaço de disputas".

Após a publicação dessa segunda versão foi dado como prazo final para que a Versão Final do documento estivesse pronta e aprovada no mês de junho de 2016. Nesse intervalo o documento da BNCC precisaria ser submetido a seminários nas redes estaduais e municipais de ensino, porém o cronograma não foi cumprido, tendo sido reformulado. Os Seminários Estaduais com professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC foram realizados entre 23 de junho e 10 de agosto de 2016, nos 26 Estados e no Distrito Federal. O primeiro seminário foi em 23 de junho no Rio Grande do Sul e o último aconteceu no dia 4 de agosto, no Estado do Tocantins.

Os referidos seminários foram organizados pelo CONSED e a UNDIME em parceria com Governos Estaduais e Municipais e Organizações do "terceiro setor". Segundo o MEC e os relatórios do CONSED e da UNDIME, mais de 9 mil professores, gestores, especialistas e entidades da educação participaram desses eventos (CASTRO, 2020). Ressalva-se que são 2,2 milhões de docentes na educação básica brasileira, sendo que 62% deste universo atua no ensino fundamental, ou seja, 1.383.833 de docentes, excetuando os técnicos em educação e outros profissionais da área. (BRASIL, 2016b),

Assim, no dia 14 de setembro de 2016, o CONSED e a UNDIME entregaram ao novo Ministro da Educação, Mendonça Filho, o documento preliminar de sistematização daqueles seminários. Com 26 páginas, o texto do relatório reuniu as principais observações feitas pelo País, com base nos 27 seminários estaduais realizado. Segundo o CONSED e a UNDIME entre as maiores preocupações dos professores e demais envolvidos no processo, foi o fato de o documento ter linguagem, por vezes, confusa e usar verbos genéricos para indicar objetivos de aprendizados que deveriam ser concretos. (BRASIL, 2016b). Criticam, ainda, que o produto da 2ª Versão pode levar a interpretações diversificadas, tanto pelos órgãos

gestores quanto pelos professores e, desse modo, não haver efetivamente a aprovação de uma BNCC única.

É dessa “participação” que são coletadas as contribuições dos educadores e, então, elaborados os relatórios do CONSED e UNDIME e seriam recebidas as contribuições dos leitores críticos da Base<sup>28</sup> que fundamentaria a 3ª Versão que, posteriormente, se tornaria a Versão Final, discutida, votada e publicada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A 3ª Versão demarca um fato novo na tramitação da BNCC: o Ensino Médio foi excluído em decorrência da aprovação da Lei 13.415/2017.

O Conselho Nacional de Educação aprovou a BNCC com alterações da 3ª Versão para a Versão Final, que foi disponibilizada no *site* do MEC no dia 20 de dezembro de 2017, no dia seguinte, foi publicada a Portaria MEC nº1.570/2017 com a homologação do ministro para o Parecer CNE/CP nº15/2017; e, dois dias depois, a Resolução CNE/CP nº2/2017, que instituiu e orienta a implantação da Base, foi publicada no Diário Oficial da União (AGUIAR E TUTTMAN, 2020, p.84).

No referido Parecer do CNE consta que “[...] no Conselho Nacional de Educação, o tema da BNCC já vinha sendo discutido em uma Comissão Bicameral, criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014” e que tinha como objetivo:

[...] acompanhar e contribuir com o Ministério da Educação na elaboração de documento acerca dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, tendo em vista, principalmente, as estratégias 2.1 e 2.2 da Meta 2 e as estratégias 3.2 e 3.3 da Meta 3 previstas no Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (BRASIL, 2017b, p.9)

Registra-se que cerca de uma semana depois do MEC ter recebido as primeiras contribuições sistematizadas dos seminários estaduais, o Governo Federal decidiu separar as BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da BNCC do EM, por meio da Medida Provisória nº746/2016, que reformulava partes da LDB 9.394/96 e o currículo do EM. Daí em diante o Governo procedeu com as reformas reestruturantes no tocante ao “novo” EM.

Em setembro de 2016, a Secretária-Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro, inicialmente, anunciou que a Base Nacional Comum Curricular seria separada em duas BNCCs, a primeira, relativa às bases da Educação Infantil e Ensino Fundamental (fruto das 1ª e 2ª Versões) e que seriam

---

<sup>28</sup> A lista completa dos colaboradores se encontra disponível no portal do MEC, em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=57031>

consideradas, após reformulações, a 3ª Versão da BNCC (com previsão de término e entrega ao Conselho Nacional de Educação em novembro de 2016). A segunda Base, relativa ao “novo” Ensino Médio, sofreria atraso e seria rediscutida em novos seminários estaduais, segundo as diretrizes aprovadas pela Medida Provisória (MP), ficando essa 3ª Versão para meados de 2017. O calendário não foi cumprido, pois necessitou de reformulação e aprovação, sendo adiado para o final de 2018.

Essa mudança significou uma ruptura com o conceito de Educação Básica Contido na LDB 9.394/96, uma vez que nela os três níveis de ensino estão integrados e com a separação da BNCC em duas BNCCs, são dispostos dois ciclos: Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF); EM e Educação Profissional.

A partir desse processo, seguiu-se o trabalho da Comissão de Discussão e Elaboração da 3ª Versão da Base, no Conselho Nacional de Educação, relativa a BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, sob a presidência de Cesar Callegari e cujo cronograma de execução foi aprovado pelos conselheiros. A Comissão Bicameral além do estudo e encaminhamento dessa BNCC, em 8 de maio de 2017, deliberou pela realização de cinco Audiências Públicas Nacionais, sendo uma em cada região do País, visando buscar contribuições da sociedade, de especialistas e de professores sobre aquela terceira versão da BNCC. Desse modo, ao final de 2017 foi aprovada a Norma Instituidora da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, homologada pelo, então, Ministro da Educação.

Eduardo Deschamps, então presidente do CNE, afirmou que a 3ª Versão, referente a Educação Infantil e Ensino Fundamental, recebeu 235 sugestões por escrito e 283 intervenções orais durante o período das cinco Audiências Públicas Nacionais e estas se seguiram de oito Reuniões Técnicas de Trabalho.

Porém, segundo Rossieli Soares da Silva, secretário de Educação Básica do MEC, nem todas as contribuições foram levadas em consideração no Documento Final da Base, o que nos leva a supor que se tratava de críticas contundentes feitas em diversos fóruns que debateram e criticaram o curso de elaboração da BNCC, fora dos círculos de debates “oficiais” promovidos pelo CONSED, UNDIME e “terceiro setor”.

Finalmente, no início de dezembro de 2017, cumpriu-se o cronograma previsto pelo CNE, inclusive, os debates internos dos conselheiros os quais de modo veloz (4 e 5 de dezembro 2017) aprovaram o texto final da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, “[...] preparada por especialistas de cada área do

conhecimento, sob a coordenação de Ghisleine Trigo e que contou com a valiosa participação crítica de profissionais de ensino e da sociedade civil [leia-se 'terceiro setor'] que foi amplamente debatida nas audiências públicas do CNE" (CASTRO, 2020, p.4). De acordo com Eduardo Deschamps, presidente do CNE, o documento foi levado ao Conselho Pleno para a votação final, em 15 de dezembro, com 20 votos a favor e três votos contrários, que foi aprovado e homologado pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2017c). A BNCC do Ensino Médio seria aprovada um ano depois.

Registra-se que houve naquele processo a inclusão do Ensino Religioso na BNCC, certamente uma vitória do setor vinculado à Igreja e de acordo com as "disposições finais" da Resolução, o CNE emitiria orientações específicas sobre a orientação sexual e identidade de gênero, um debate complexo, pois à época estava em luta o movimento Escola Sem Partido, representativo de setores conservadores, autoritários e neoliberais.

Pesquisas de Aguiar e Tuttman (2020) revelam que a certeza da aprovação da BNCC segundo os interesses hegemônicos era tanta que mesmo antes da Base ser aprovada pelo CNE, o CONSED e a UNDIME com o apoio do Movimento pela Base e da Comunidade Educativa SEDAC, com uma equipe de 53 Coordenadores, um representante da UNDIME e um representante do CONSED, elaboraram e divulgaram um Guia de Implementação da BNCC, detalhando cada passo a ser seguido pelas redes de ensino e escolas, promovendo, inclusive a formação de técnicos das secretarias de educação e docentes para o uso do material. Fato que se repetiria na aprovação da BNCC do EM.

À época, a Secretária-Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães de Castro previu que o Governo apresentaria a 3ª Versão da BNCC do EM somente em 2019, pois "[...] tratava-se de elaborar um documento totalmente novo, em contraposição à proposta da 2ª Versão, então alinhada às DCN do ensino médio aprovadas em 2012" (CASTRO, 2020, p.108). Verificar-se-ia que as mudanças não seriam superficiais, mas transformações substantivas naquele nível de ensino e que por força das injunções políticas, esse prazo seria antecipado para dezembro de 2018.

Segundo a Secretária Executiva do MEC, em fevereiro de 2018, houve uma apresentação preliminar dessas modificações feitas pelo MEC, na última versão da BNCC do EM, aos Secretários de Educação, em São Paulo. Para ela foi "[...] um grande desafio produzir uma Base que desse conta das inovações pretendidas, em



especial, definir uma parte comum obrigatória que, ao mesmo tempo, contemplasse a parte flexível do Itinerários” (CASTRO, 2020, p.108). Naquele momento, o Governo demonstrava a intenção de adotar como disciplinas obrigatórias apenas a Língua Portuguesa e Matemática, as demais disciplinas restantes, ao todo 12, a exemplo da Física, Química e Filosofia, por exemplo, aparecem de maneira interdisciplinar em três áreas de conhecimento definidas como Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Linguagens e suas Tecnologias. (BRASIL, 2018c)

Cesar Callegari, presidente da Comissão de Elaboração da Base no CNE, disse, naquele período, que o MEC induzia a uma concepção errada de que somente as disciplinas de Português e Matemática eram importantes, ainda que ele defendesse uma ruptura como forma de organização curricular por meio das disciplinas isoladas, conforme ocorre hoje, mas, que aquelas disciplinas não podiam ser abandonadas como conteúdo de formação do alunado. Nesse aspecto, houve em 2018 um certo dissenso entre MEC e especialistas do CNE. Contudo, em abril de 2018, foi realizada a entrega da 3ª Versão da BNCC do EM ao CNE.

Verifica-se que tal processo levou aproximadamente um ano após a entrega da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental, e, um ano e meio após a decisão do MEC de reformar o EM. Também, para esse fim, o CNE fez Audiências Públicas para debatê-la e o MEC anunciou a elaboração de um Guia para orientar as escolas na implementação dos Itinerários Formativos, que deverão somar 1.200 horas do EM e o Currículo Básico totalizaria 1.800 horas. (BRASIL, 2019b)

Em 5 de abril de 2018, o MEC institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, “[...]com o objetivo de apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de revisão ou elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios” (BRASIL, 2019c, p.4).

Ainda no contexto da reforma do EM registra-se que em 02 de agosto de 2018 foi a data escolhida pelo CONSED, em parceria com o MEC e o “terceiro setor”, para promover um Dia D de Discussão sobre a BNCC para o EM. Acrescenta-se que o evento supracitado foi apoiado, ainda, pelo CNE, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), a Federação Nacional

das Escolas Particulares (FNEP), a Associação Nacional das Escolas de Educação Católica (ANEEC), o Sistema S e o Movimento pela Base. (BRASIL, 2018d).

Consta que, à época, mais de 28 mil escolas públicas e particulares de todo o País foram convidadas a participar do evento que envolveria os 509 mil professores desse nível de ensino na avaliação da proposta da Base, que ainda estava em análise pelo CNE. Professores, gestores e técnicos da educação criaram Comitês de Debate e preencheram um Formulário *online*, sugerindo melhorias para o documento da Base (BRASIL, 2018d). Note-se que no âmbito do MEC e do CNE demarcaria um ano e meio de tramitação da Base e para as escolas um único dia, o Dia D, se discutissem algo tão importante para a educação nacional e a juventude brasileira.

A Secretária de Educação do Mato Grosso do Sul e à época presidente do CONSED, Cecilia Motta, destacou que o objetivo daquela ação foi realizar uma grande consulta pública sobre a Base para o EM e receber dos professores sugestões de melhorias: “[...] vamos perguntar aos professores se as competências e habilidades presentes na proposta tem clareza e pertinência. Também queremos saber se eles enxergam a presença de todos os componentes nessas habilidades” (BRASIL, 2018d).

Em sequência e sob forte crítica dos educadores, movimentos sociais, sindicais, entidades científicas e de fomentos à ciência e tecnologia, conforme se demonstra nesse estudo, o conselho aprovou, no dia 14 de dezembro de 2018, a BNCC para o Novo EM. No CNE foram 18 votos a favor e duas abstenções. No entanto, registra-se que o Conselheiro César Callegari, à época, relator da BNCC da EI e do EF, por discordar dos encaminhamentos acerca do EM, saiu da Presidência do Conselho Bicameral da BNCC, cujas motivações foram endereçadas aos Conselheiros do CNE e que se torna importante explicitar algumas:

No que concerne à Lei nº 13.405 [reforma do ensino médio] propriamente dita, penso que ela deva ser revogada. E, a partir disso, em novas bases sociais, políticas e administrativas advindas das eleições de outubro, iniciar um amplo debate nacional com participação ativa deste CNE [...] quanto à proposta de BNCC elaborada pelo MEC, proponho que ela seja rejeitada e devolvida à origem. Seus problemas são insanáveis no âmbito do CNE. Ela precisa ser refeita. [...] Quanto aos trabalhos do CNE e, particularmente, os da Comissão Bicameral da BNCC, proponho uma imediata revisão da estratégia de estudos e debates, com a suspensão do ciclo de audiências públicas e a organização de uma ampla agenda de diálogos em profundidade com os diferentes setores da educação nacional. Mais do que nunca, o CNE deve assumir seu papel de Órgão de Estado, guardião dos interesses educacionais da Nação e protetor da Educação contra os males

das discontinuidades e dos oportunismos (CALLEGARI apud AGUIAR e TUTTMAN, 2020, p.85)

Essa última etapa de elaboração da BNCC sequer conseguiu do Órgão Legislador a unanimidade. Como resposta à saída de Callegari, o então, Ministro da Educação, Rossieli Soares, nomeou para a SEB, a Professora Kátia Smole, diretora do Grupo Mathema<sup>29</sup> que passou, também, a integrar, como membro nato, a Câmara de Educação Básica do CNE.

É importante ressaltar a pressa do MEC e do CNE aprovarem a BNCC antes da saída de Michel Temer. Aguiar e Tuttmann (2020) afirmam que o texto final não tinha sido divulgado, fato ocorrido em 4 de dezembro de 2018. A SBPC (2018a) lamentou esse fato, uma vez que a Base foi aprovada sem considerar as principais críticas e sugestões.

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e comunidade científica que representa lamentam a aprovação da Base Nacional Comum Curricular para o ensino médio, sem levar em consideração as principais críticas e sugestões que foram apresentadas ao Conselho Nacional de Educação (CNE). O documento aprovado nesta terça-feira, 4 de dezembro, pelo CNE define o que todos os alunos da etapa devem aprender em cada ano, tanto em escolas públicas quanto privadas [...]. (COSTA, 2018, p. 1)

Após a homologação do Documento pelo MEC, que serviria como orientação para os currículos de todas as escolas públicas e privadas do País, à época, as mudanças da BNCC entrariam em processo de implementação durante todo o ano de 2019, e entraria em vigor no início do ano letivo de 2020. (BRASIL, 2019b). Ressalva-se que essa etapa vem sendo objeto de reformulação em virtude da pandemia do Covid-19 no País, que fechou escolas e modificou o trabalho dos educadores.

Para a SPBC a aprovação da Base não resolve problemas antigos de carência de professores para o ensino médio, especialmente nas áreas de Física, Química e Biologia. Com a BNCC as escolas não serão mais obrigadas a oferecer todos os Itinerários Formativos (IFs), elas poderão simplesmente optar por não oferecer, por exemplo, o Itinerário Ciências da Natureza e suas Tecnologias, por falta de professores, laboratórios, recursos didáticos etc. (COSTA, 2018)

---

<sup>29</sup> Coincidentemente a essa nomeação o Grupo Mathema passou a oferecer formação, vender materiais e promover educação à distância em Matemática “de acordo com a BNCC” no Mathema, pesquisamos e desenvolvemos soluções educacionais inovadoras para educadores e gestores comprometidos em melhorar a qualidade do ensino de Matemática na Educação Básica. (GRUPO MATHEMA, 2019)

Outro problema indicado pela SBPC é a falta de obrigatoriedade das escolas em oferecer aos alunos todos os IFs, considerada injusta para os alunos e pode contribuir para abrir um grande hiato na formação da juventude, pertencente à classe trabalhadora, pois, sabe-se que se as escolas não oferecerem os Itinerários Formativos relativos às ciências da natureza e da sociedade, os jovens sequer poderão pleitear a iniciação científica no EM e o vestibular para as Universidades e Institutos Federais. Ficarão, a maioria da juventude excluída dos conhecimentos básicos aos quais têm direito e fadada aos “Projetos de Vida” e ao “Itinerário Profissional” segundo as características regionais e os “Arranjos Curriculares” feitos em cada realidade. Esses alunos certamente enfrentarão dificuldades no ENEM, sistema de avaliação em larga escala que permite o ingresso naquelas instituições, este que deve ser alvo das próximas mudanças. Tal fato aumentará ainda mais o fosso das desigualdades sociais no Brasil.

Existe uma intencionalidade no âmbito do MEC em proceder tais reformas e para Castro (2020), a Base para o EM requer uma atenção maior, pois ela significa uma mudança estrutural na arquitetura do modelo atual de oferta desse nível de ensino, uma vez que seguiu as determinações da Lei da Reforma do EM. Para a Secretária Executiva do MEC:

[...]. Um dos principais desafios é a reformulação do ENEM, que na prática se transformou, historicamente, no currículo dessa etapa. Se esse exame não for modificado não haverá mudança nas escolas e cabe ao MEC liderar o processo [...] no âmbito das redes e conselhos estaduais, são preparar propostas curriculares claras para o desenvolvimento da parte comum a partir das **competências e habilidades** das áreas; incentivar projetos interdisciplinares; estimular projetos de vida que ajudem os estudantes a fazer escolhas; e construir itinerários de aprofundamento acadêmico e/ou de ensino técnico profissional de acordo com as **vocações e os arranjos produtivos** locais e/ou regionais (CASTRO, 2020, p.109, grifo da autora).

Nesse trabalho, reitera-se que o documento da BNCC do EM foi aprovado sem a anuência dos educadores brasileiros e após diversos protestos de professores e movimentos sociais, contrários ao texto apresentado pelo MEC desde abril de 2018. Algumas das cinco audiências públicas previstas para Florianópolis, São Paulo, Fortaleza, Belém e Brasília pelo CNE, entre maio e agosto de 2018, nas cinco regiões brasileiras, chegaram a ser canceladas em virtude dos protestos. A audiência pública do CNE para discutir a BNCC na Região Sudeste, por exemplo, foi cancelada no dia 8 de junho de 2018, devido aos protestos contrários à reforma do EM.

Finalmente, após a homologação da BNCC do EM, em 14 de dezembro de 2018, o Ministro da Educação anunciou que liberaria 58 milhões para que os Estados e o Distrito Federal dessem prosseguimento ao trabalho de implementação da Base por meio do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) do Ensino Médio. Naquele momento lançou ainda o Portal Novo Ensino Médio<sup>30</sup>.

Ressalva-se que a Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018, aprovada em 5 de abril de 2018 que instituiu o ProBNCC, um ano depois foi alterada pela Portaria MEC nº 756, de 3 de abril de 2019, que visou inserir aspectos específicos da implementação da BNCC para o EM. O MEC foi designado como responsável em apoiar as Unidades da Federação (UF), por intermédio das Secretarias Estaduais e Secretaria Distrital de Educação - SEDEs e das Secretarias Municipais de Educação – SMEs no trabalho de revisão e/ou elaboração e de implementação dos novos currículos a serem alinhados em conformidade com as BNCC respectivas, por meio do regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios (BRASIL, 2019c)

Nota-se que o Ministro da Educação, à época, já fazia referência ao Guia de Implementação da Base, feito por meio de um trabalho colaborativo entre o MEC e CONSED, e que tinha:

[...] o objetivo de auxiliar técnicos das redes de ensino e gestores escolares na efetivação das mudanças previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). O material explica as mudanças em curso e aponta para um caminho de implementação que considera o estudo das novas possibilidades, os diagnósticos dos recursos das redes, a elaboração ou reelaboração dos currículos estaduais e a implementação das mudanças nas escolas de ensino médio. (BRASIL, 2018f).

Além disso, no Portal estão disponibilizados materiais de referência para a elaboração dos Itinerários Formativos, identificados como um conjunto de Unidades Curriculares a serem ofertadas pelas redes de ensino em suas escolas. Consta que tais “Arranjos Curriculares” “possibilitam ao estudante aprofundar seus

---

<sup>30</sup> O Portal Novo Ensino Médio, lançado pelo Ministro da Educação, Rossieli Soares, na última sexta-feira, 14, já está no ar. A ferramenta reúne informações sobre as políticas, programas e ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação para a implementação do ensino médio nas redes de ensino e escolas de todo o país. Na página, é possível ter acesso, por exemplo, ao Guia de Implementação do Novo Ensino Médio e ao documento dos referenciais para a elaboração dos itinerários formativos previstos nas diretrizes curriculares nacionais, que está em fase de finalização. (BRASIL, 2018e).

conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho”.

O Coordenador-Geral de Ensino Médio do MEC, nesse período, Wisley Pereira, ressalta a importância da nova página:

O portal é fundamental para que todos – redes de ensino, escolas, professores, estudantes e pais – possam ter acesso às informações necessárias sobre o processo de implementação do Novo Ensino Médio, assim como acessar os recursos disponibilizados pelo MEC que auxiliem na implementação. (BRASIL, 2018f, p.1).

Uma novidade do Portal é o Programa Dinheiro Direto na Escola do Novo Ensino Médio (PDDENEM), cujo aporte financeiro será destinado para assegurar a implementação do “Projeto de Vida dos Estudantes”; a “Flexibilização Curricular” e garantir a “Carga Horária Anual” para, no mínimo, mil horas. Mas isso não será universal, apenas 3,7 mil unidades escolares serão beneficiadas: as Escolas-Piloto para a implementação do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2018f, p.2). Assim, fora dessa realidade “piloto” não haverá recursos para o tão proclamado “Projeto de Vida” e nem a ampliação da carga horária, ainda que no portal do Novo Ensino Médio conste:

O Novo Ensino Médio torna obrigatório que o projeto de vida dos estudantes seja desenvolvido em todas as escolas. Ou seja, você desenvolverá habilidades como ser cooperativo, saber defender suas ideias, entender as tecnologias, compreender, respeitar e analisar o mundo ao seu redor. Além disso, terá apoio para escolher os caminhos que irá seguir no próprio ensino médio e em seu futuro pessoal e profissional (BRASIL, 2018e, p.5).

Ainda nessa plataforma está o arquivo da sistematização do Seminário do Itinerário de Ensino Técnico e Profissionalizante (ETP), resultante das discussões realizadas no Seminário Desafios e Perspectivas no Itinerário de Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio, que foi organizado pelo MEC. Novamente os debates ocorrem à margem dos Institutos, Universidades e Escolas de Educação Básica.

Torna-se relevante nessa trajetória histórica ressaltar que bem antes da aprovação da BNCC, em 2018, o Ministério da Educação (MEC), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e o Grupo de Servidores Especialistas das Secretarias Estaduais de Educação para a BNCC, publicam dois documentos: o primeiro, intitulado *Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular*:

*orientações para o processo de implementação da BNCC* (já citado) e, o segundo, sob o título *Guia de Implementação do Novo Ensino Médio*, que tiveram “[...] o propósito de apoiar as redes e sistemas de ensino, sugerindo caminhos para a construção de uma nova estrutura para a etapa do Ensino Médio”, tanto a rede pública como a rede privada, conforme o processo de implementação das mudanças previstas na LDB. (BRASIL, 2018g).

No tocante ao EM, no Guia encontram-se explícitas as orientações acerca do planejamento e diagnóstico das capacidades atuais das redes de ensino no País e as novas possibilidades de organização do currículo segundo os Itinerários Formativos. Identifica-se no documento dois eixos de direcionamento, o primeiro trata da concepção do Novo EM e o segundo apresenta os apontamentos para o Caminho da Implementação da BNCC, abrangendo três indicadores: Estudos e Diagnósticos, (Re)elaboração do Currículo e Implementação da nova Arquitetura de um Novo Ensino Médio. (BRASIL, 2018g).

No contexto pós-reforma o CONSED, em regime de colaboração com o MEC e a UNDIME, criou o Grupo de Trabalho (GT) Frente de Currículo e Novo Ensino Médio, uma das estratégias de trabalho da chamada Agenda da Aprendizagem daquela representação de secretários de educação, que foi formulada em março de 2019, por todos os signatários (Secretários de Estado da Educação). Em tal agenda estão reunidos os temas considerados prioritários para Estados e Municípios no tocante a BNCC. (BRASIL, 2019b).

É importante dizer que a Frente foi composta por 150 técnicos estaduais que participaram da construção dos currículos e da “nova arquitetura” curricular em seus Estados. Ainda, foram convidados profissionais de diferentes perfis, desde coordenadores estaduais da BNCC, coordenadores de educação profissional, articuladores de Itinerários Formativos, Coordenadores Pedagógicos de Educação em Tempo Integral e os responsáveis pelo EM nas Secretarias de Educação, além de organizações do “terceiro setor”, a exemplo do Instituto Unibanco, Itaú BBA, Oi Futuro, Instituto Natura, Movimento pela Base, Inspirare, Instituto Sonho Grande, Fundação Telefônica e Instituto Reúna<sup>31</sup>. Entre esses “supostos” parceiros na

---

<sup>31</sup> O Instituto Reúna é uma organização sem fins lucrativos que foi criada com a finalidade de implementar a Base Nacional Comum Curricular e para cumprir a meta 7 do Plano Nacional de Educação, que prevê o fomento visando a qualidade da educação básica. O Instituto atua em quatro frentes, formação, material didático, currículo e avaliação, construindo ferramentas e conteúdos práticos alinhados à BNCC. (INSTITUTO REÚNA, 2021)

implementação da BNCC do EM identificam-se alguns integrantes do Movimento Todos pela Educação, já referenciado nesse trabalho, como expressão do grupo defensor da reforma empresarial da educação. (BRASIL, 2019b)

Destaca-se que o GT Frente de Currículo e Novo Ensino Médio organizou dois Encontros Nacionais, o 1º Encontro da Frente, de 10 a 12 de junho de 2019, em São Paulo, na Escola de Formação dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo - Paulo Renato Costa Souza (Ex-Ministro do Governo FHC e que fundou as bases do neoliberalismo em educação durante seus oito anos à frente do MEC) e o 2º Encontro em Brasília, no período de 9 a 11 de setembro de 2019. Os idealizadores do evento anunciaram como inovação a participação de alunos do EM, considerados Jovens Protagonistas que tiveram a missão de registrar em vídeo tais eventos.

O Primeiro Encontro, conforme Relatório Final, publicado em 2019, teve por objetivo:

[...] nivelar os conhecimentos das equipes das Secretarias de Educação estaduais e iniciar o processo de planejamento para implementação do Novo Ensino Médio (EM) no Brasil. Neste ano, a agenda prevista para os estados inclui a (re)elaboração dos currículos e a implementação da nova arquitetura desta etapa do ensino na Educação Básica. De acordo com a legislação, o Ensino Médio passou a contar com duas fases indissociáveis: a primeira, denominada formação geral básica, de natureza comum a todos os estudantes, que terá como referência as competências e habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e a diversificada, na qual o estudante deverá escolher entre cinco itinerários formativos (IF), que precisarão ser criados de acordo com o disposto nos Referenciais Curriculares para Elaboração de Itinerários Formativos. (BRASIL, 2019d, p.6)

No Segundo Encontro, o GT de Ensino Médio do CONSED teve como principal objetivo estratégico formular em conjunto com a equipe do CONSED e com os técnicos das Secretarias de Educação, considerando as necessidades dos Estados, o processo de reformulação dos currículos segundo a BNCC. Assim, segundo o CONSED, ao término do Segundo Encontro ficou acertada uma agenda de trabalho que visava “[...] contribuir diretamente com a melhoria da educação pública”. Nesse sentido, contribuir com as secretarias de educação para assegurar que as 27 Unidades da Federação elaborem currículos coerentes, consistentes e aptos a serem implementados pelas escolas públicas de Ensino Médio de todo o País. (BRASIL, 2019e)



No planejamento do GT Frente de Currículo, foi previsto um Terceiro Encontro, na segunda quinzena de 2019, para trabalhar a Fase 2 do Plano de Implementação, conforme a Figura 1:

**Figura 1 – Plano de Implementação da BNCC do EM**



Fonte: (BRASIL, 2019e)

Alerta-se que o CONSED considerou “Governança e Entregas” o pacto com os Secretários de Educação, cuja estratégia foi Coordenada pelos Secretários de Educação Rossielli Soares (SP), Aléssio Trindade (PB), Getúlio Marques (RN) e Suamy Vivecananda (RO) e visou nivelar as ações nos diversos Estados.

Continuando o trabalho de implementação da BNCC, em julho de 2019 foi realizada a contratação e capacitação de um Suporte Técnico, formado por 27 Analistas Estaduais, que deveriam apoiar as Secretarias de Educação na elaboração de planos de trabalho, visando a implementação da reforma do EM. Pressupunha esse trabalho construir com eficiência e efetividade instrumentos e orientações para realização qualificada de escutas, estudos e diagnósticos das Secretarias de Educação, tendo em vista subsidiar a elaboração de seus currículos. Previu-se a elaboração de instrumentos e orientações para monitoramento e registro permanentemente acerca desse trabalho, gerando insumos para formações e ajustes no planejamento e implementação da reforma curricular por Estado, de modo coeso e uniforme quanto aos mecanismos de gestão. (BRASIL, 2019f).

Esse processo de implementação da BNCC<sup>32</sup> passou a ter continuidade no âmbito das Secretarias de Educação e a fase de implementação nas escolas está em andamento. Em alguns estados, o documento da Reforma Curricular pela Base já está elaborado (Sergipe, etc.) e deve abranger as escolas polos escolhidas para realização da experiência. Em outros Estados o processo está em fase de construção dos currículos, seleção das escolas e capacitação das equipes (Tocantins, Goiás etc.). No entanto, em virtude da pandemia do Covid-19, a exemplo do Maranhão, tal processo tem sido adiado e/ou readequado em conformidade com cada realidade.

Nota-se que uma das alegações para que esta BNCC seja considerada uma (contra)reforma do EM, tem caráter político e ideológico, por afirmar que o modelo atual do EM não tem respondido de forma satisfatória aos desafios das mudanças que vem ocorrendo mundialmente e que há uma “desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela” fato que, segundo o MEC e seus parceiros, “manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho” desse nível de ensino. Segundo esses parceiros em 2016, havia uma realidade escolar em que 28% dos estudantes de EM encontravam-se com mais de 2 anos de atraso escolar e que 26% dos estudantes que ingressavam nesse nível de ensino abandonavam a escola ainda no 1º ano. Alegavam, ainda, quanto ao IDEB, que a variação positiva dessa avaliação de larga escala fora de apenas 0,3 pontos, entre 2005 e 2011, ficando o EM estagnado, desde então, e, portanto, abaixo das metas estabelecidas. (BRASIL, 2019b).

Para o MEC não se pode responsabilizar o fracasso do EM apenas aos sujeitos externos à escola uma vez que a origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens por tal educação encontra-se, também, no descompasso entre a formação escolar oferecida pelas redes de ensino, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo (leia-se interesses de mercado e não interesse de formação humana plena), o que teria indicado a necessidade de mudanças nas próprias estruturas e organização dessa etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2019b).

Nota-se que para o MEC a aparência do fenômeno “crise de audiência no ensino médio pelo desinteresse da juventude” é dada como a essência do fenômeno

---

<sup>32</sup> Para acompanhar o andamento da implementação da BNCC, por estado, consultar o site do CONSED. Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/implementacao-da-bncc-nos-estados/al>.

avaliado e a ser transformado. O fato é que não há qualquer referência às condições reais de oferta desse nível de ensino; um diagnóstico da estrutura das redes de ensino públicas e privadas; a formação dos educadores; a não oferta de disciplinas obrigatórias; adequadas condições de trabalho docente e sequer considera a vida concreta dos alunos das periferias do campo e da cidade entre outros. Para essa interpretação da realidade o aluno é abstrato (todos os alunos estão desinteressados pelo EM e não importa o lugar, a cultura, as condições socioeconômicas, a política de educação, a realidade concreta das escolas etc.).

Por outro lado, se encobre o interesse do capitalismo (empresariado) pela formação da força de trabalho segundo os objetivos de aprendizagem (as Competências) e este, nada tem de responsabilidade pelo fracasso escolar ou pelo não acesso e/ou “desinteresse” dos jovens por esse nível de ensino. É importante ressaltar que, geralmente, são os jovens e adultos pobres, negros, de periferias, trabalhadores que ficam à margem dessa política, tão desigual quanto as formas societárias que a produzem.

No documento Guia de Implementação da BNCC do EM encontra-se: “[...] Um Novo Ensino Médio chegou. E com ele a possibilidade de escolha e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os estudantes brasileiros” (BRASIL, 2019b, p 3). A máxima acima se explica por si só: o descompasso entre realidade e o que os reformistas pressupõem. Isso pode ser visto, na atualidade, pelo impasse causado com a suspensão das aulas presenciais durante a pandemia do Covid-19, em que a maioria dos estudantes da escola pública encontra-se sem acesso às aulas virtuais por não terem computador e/ou acesso a internet de qualidade, ou então “assistindo aulas por celular”, sem apoio e materiais didáticos, em espaços precários, ficando desse modo, mais uma vez, excluídos do direito à educação com qualidade social.

Essa realidade reitera as críticas que educadores têm feito à possibilidade de inserção da Educação à Distância no EM conforme consta na BNCC e que tem o aval do MEC e o interesse de empresários que vislumbram o lucro com a educação por meio da venda de suas plataformas digitais e de materiais afins voltados para os alunos, professores e gestores.

Todo esse contexto justifica a necessidade de estudar a reforma do “novo” EM e a BNCC de modo contextualizado e com a crítica necessária para que se evite o aumento da exclusão da juventude nas escolas públicas. No Apêndice B desta

pesquisa, apresenta-se um quadro-síntese com as principais medidas de políticas públicas para o EM e Educação Profissional Técnica.

### **3.2 Por dentro da (contra)reforma: a BNCC do Ensino Médio**

A Reforma do EM e a BNCC correspondente tiveram como marco legais a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a LDB n° 9.394/96. A Constituição apregoa em seu Art. n° 205 que: “[...] a educação deve visar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania”; no Art. n° 206 descreve que: “[...] deve haver igualdade de acesso e permanência na escola, com liberdade para aprender, ensinar e se expressar”; e no Art. n° 214 afirma que: “[...] o Plano Nacional de Educação deve promover a formação para o trabalho e a formação humanística do país”. (BRASIL, 1988, p. 213 e 215). Por sua vez, a LDB de n° 9.394/96 no Art. N° 35 afirma que o “O Ensino Médio tem como finalidade o desenvolvimento humano, técnico, ético, cognitivo e social dos estudantes”, reafirmando uma visão ampla de educação para esse nível de ensino. (BRASIL, 1996, p. 13)

Outra referência da reforma foi o Plano Nacional de Educação (2014-2024) aprovado por meio da Lei n° 13.005/2014, nesse documento estão previstas as metas para a oferta do EM. Assim, consta na Meta 3: Universalização progressiva do atendimento escolar de jovens de 15 a 17 anos, além da renovação do Ensino Médio, com abordagens interdisciplinares e currículos flexíveis; e na Meta 6: Ampliação da oferta da educação de tempo integral, com estratégias para o aumento da carga horária e para a adoção de medidas que otimizem o tempo de permanência do estudante na escola. (BRASIL, 2014, p. 3)

Para atender a esses requisitos a Lei n° 13.415/17 alterou a LDB n° 9.394/96, dentre as modificações, o Art. 24, § 1° consta: “[...] A carga horária mínima anual deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos 1.000 horas anuais de carga horária”. No Art. 36. verifica-se: “[...] O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por Itinerários Formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2017a, p. 1)

Em 2018 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para o EM, visando incluir os Itinerários Formativos, no Art. 10 consta que: “[...] Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente”. No Art. 11: “[...] A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e a prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento”. Por sua vez, o Art. 12, § 5º: “Os itinerários formativos podem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, dada a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” e, no Art. 12, § 11º: “As instituições ou redes de ensino devem orientar os estudantes no processo de escolha do seu itinerário formativo” (BRASIL, 2018b, p. 5-8).

Com base nessa legislação, o MEC anunciou que o EM passaria por alterações importantes. Estas mudanças visaram oferecer “[...] uma posição de maior protagonismo aos jovens e garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem”. (BRASIL, 2019b, p.9). As principais alterações visaram:

- a. implantar a BNCC, o que implicaria nas alterações curriculares do Ensino Médio ou a necessidade de **(re)elaboração dos currículos a partir da BNCC**, tendo em vista colocar em prática a proposta de flexibilização curricular; (BRASIL, 2019b).
- b. A **escolha por Itinerários Formativos** - os currículos do “Novo” Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que propiciam caminhos de estudos distintos aos estudantes. Segundo o MEC, “[...] ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida [...]”. É principalmente na escolha do Itinerário Formativo, portanto, que se materializa o protagonismo juvenil” No entanto, a oferta dos Itinerários Formativos deve considerar as possibilidades de escolas e redes; (BRASIL, 2019b, p.9).
- c. **Formação técnica e profissional no ensino médio regular**. Aos estudantes matriculados no Ensino Médio regular será possibilitado a escolha de cursar integralmente um itinerário técnico. Para o MEC o aluno poderá “Fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si [...] Existe ainda a oportunidade de os jovens percorrerem itinerários voltados para uma ou mais áreas do conhecimento complementados por Cursos FIC”. (BRASIL, 2019b, p.9).
- d. **A ampliação e distribuição da carga horária**. “O Novo Ensino Médio amplia a carga horária das escolas de 2.400 horas para, pelo menos, 3.000 horas totais”. Desse total, deve-se garantir até 1.800 horas para a Formação Geral Básica, de acordo com os conhecimentos previstos na BNCC. O restante da jornada deve ser destinado aos Itinerários Formativos. Mas, as escolas têm até março de 2022 para se adaptarem a essas mudanças. (BRASIL, 2019b, p.9).

Veja-se que as questões centrais e estruturantes da Reforma, por si só, são problemáticas quanto a possibilidade de realização de forma igualitária por todo o País. Ainda que se oriente a fazer uma pesquisa de realidade, sabe-se que o MEC por meio de suas avaliações e estudos estatísticos tem a clareza das condições reais de oferta desse nível de ensino no País.

Ao se reportar ao histórico da (contra)reforma encontra-se um autoritarismo reinante e grande desconhecimento ou falta de consideração à realidade da juventude brasileira, pertencente à classe trabalhadora, para que se diga que a reforma favoreça um protagonismo juvenil restritivo à escolha por Itinerários Formativos, como se fosse possível assegurar a todos os alunos do EM fazer essa opção.

Desde o processo de aprovação desta Reforma por meio da Medida Provisória nº 746, de 2016 e que deu origem à Lei nº 13.415, de 2017, que determinou a inclusão de novos componentes curriculares, de caráter obrigatório, na Base Nacional Comum Curricular do EM e que foi aprovada pelo CNE, com pouca ou quase nenhuma participação dos educadores e estudantes, ainda que as propagandas veiculadas indicassem um processo democrático e participativo da sociedade civil. Faltou dizer de qual sociedade civil o MEC e o CNE se referiram.

No entanto, constata-se que esse nível de participação anunciada e referendada pelos Secretários de Educação, Conselhos Estaduais e Municipais, e Organizações do “terceiro setor”, predominantemente, são representativos dos interesses empresariais em educação. No caso da participação dos secretários e técnicos das secretarias, foram pontuais, ocorrendo exclusivamente em eventos previamente elaborados pelos Dirigentes Nacionais da Educação e as parcerias capitaneadas pelo CONSED, UNDIME e as oriundas dos representantes do Movimento Todos pela Educação.

Essa realidade é contrária ao que os movimentos em defesa da educação pública, anteriormente, exigiam como participação democrática da sociedade, em especial as organizações classistas, científicas, os educadores, os estudantes e movimentos sociais. Os educadores, os verdadeiros realizadores dos imperativos dessa reforma, uma vez que ela se realiza concretamente é na sala de aula, continuam à mercê das consultorias e treinamentos sob contratos do setor público com o privado, esse último pouco afeito ao exercício da crítica e da produção

autônoma do conhecimento pelos educadores, sem que haja o diálogo e apoio das instituições formadoras desses profissionais.

O maior agravante desse processo de (contra)reforma é o minimalismo da lei que por meio da segmentação do currículo em cinco Itinerários Formativos e da redução dos fundamentos e conteúdo de aprendizagem à simples competências e habilidades, se diz pretender contribuir para o projeto de vida da juventude brasileira. Caberá ao professor não mais o ensino da ciência, a socialização do conhecimento historicamente produzido e suas diferentes linguagens, mas a realização de tarefas que assegurem as competências elencadas pelo currículo e as habilidades decorrentes.

Em um País com realidade social tão desigual entre as regiões e Estados da Federação, em que a escola pública se constitui para a classe pobre o único acesso formal à Cultura, a Ciência, à Arte, à Filosofia, a Educação Física, Formação Política e Cidadã, pode-se dizer que ocorreu um retrocesso quanto a concepção de formação nesse nível de ensino, uma vez que os Itinerários fragmentam o corpo de conhecimentos do currículo do EM, constituído pelas Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa, entre outros, aos quais os estudantes deviam ter durante todo o EM. Para Zank e Malanchen (2020, p. 138):

Esse esvaziamento de conteúdos propositalmente atende à demanda do sistema produtivo, ou seja, as necessidades do sistema capitalista, que, grosso modo, exige a formação para o trabalho com determinadas características. Essas características, que também podemos chamar de competências (pensando na organização e nos objetivos da BNCC), estão dissociadas da necessidade de compreender a sociedade em sua totalidade. Daí o foco no cotidiano, na experiência e, claro, nos resultados rápidos, conforme expectativa das avaliações em larga escala.

Desse modo, quando se afirma ter havido uma (contra)reforma do EM, o primeiro elemento a ser configurado como tal foi a alteração do Art. nº 36 da LDB 9.394/96, uma vez que no seu conteúdo original constava:

O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes: I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia

como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 1996, p.14).

Contrariamente, o que foi proposto pela Medida Provisória nº 746/2016 ao Art. 36 da LDB é que:

[...] O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por Itinerários Formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: I - linguagens; II – matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2016a).

A alteração da LDB pela MP pode ser verificada no Art. 36 que recebeu nova redação:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme: a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017a, p. 2).

Acresceram-se mais dois parágrafos modificando os existentes na LDB, Art. nº36, desse modo, o "§ 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" e o "§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos". Estes passaram a ter a seguinte redação: "A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto por um Itinerário Formativo Integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos Itinerários Formativos, considerando os incisos I a V do caput". Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017. (BRASIL, 2017a, p.3).

As escolas poderão por meio de seus arranjos curriculares oferecer Itinerários fixos, padronizados para todas as escolas de uma mesma rede ou Itinerários Integrados ou combinados, representando a articulação entre diversas áreas do conhecimento, o primeiro contradiz o processo de escolha baseado no projeto de vida do aluno e o segundo traz o problema concreto do contexto das escolas de EM no Brasil, com realidades regionais diferentes e especificidades locais, além de haver escolas de diferentes portes.



Registra-se que aos parágrafos de 1 a 4 do Art. nº 36 da LDB foram acrescentados os parágrafos 5 a 12<sup>33</sup>. Nesse estudo destacaremos apenas o §5º que trata da oferta dos Itinerários: “Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput”. (BRASIL, 2017a, p.3)

Sendo assim, por meio da BNCC, conforme determina a LDB e o CNE, o ensino de nível médio ficou organizado por quatro grandes áreas do conhecimento e definidos os componentes curriculares para cada área, sendo que Matemática e Língua Portuguesa permanecerão como conteúdos obrigatórios nos três anos de escolaridade.

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação. (BRASIL, 2018a, p.32).

---

<sup>33</sup> § 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017a, p.3).

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10º Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11º Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: ° I - demonstração prática; ° II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; ° IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; ° V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras; ° VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

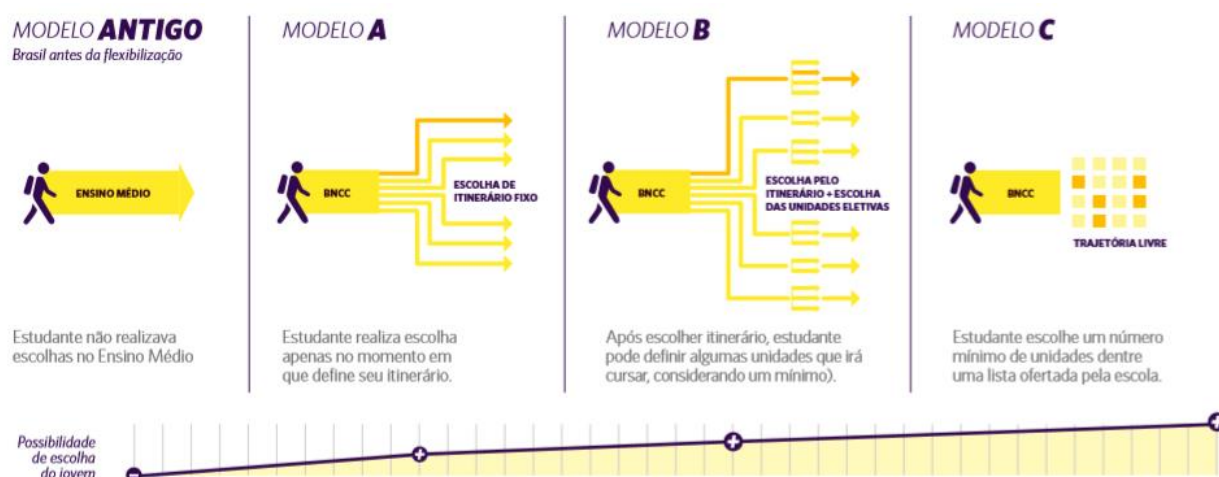
§ 12º As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput (BRASIL, 2017a, p.1-3).

Nota-se que a contra(reforma) trata o currículo como flexibilização da oferta da educação por itinerários formativos e cabe aos sistemas estaduais realizarem arranjos curriculares para esse fim. A flexibilização curricular é, então, o mote da reforma em que o MEC afirma a direção política “de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível conforme a Lei nº 13.415/2017”. (BRASIL, 2018c, p. 467)

Em síntese, o currículo do EM ficou composto pela Base Nacional Comum Curricular (conteúdos obrigatórios) e por Itinerários Formativos (conteúdos flexibilizados), a serem organizados em diferentes “arranjos curriculares” (flexibilização da oferta) e, estes, serão formalizados de acordo com “[...] a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2018c, p. 468). Os Itinerários Formativos deverão ser organizados por quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. À escola cabe organizar as unidades curriculares por diferentes formatos.

Por meio desses novos arranjos curriculares as unidades ofertadas em um Itinerário Formativo podem ser obrigatórias para todos os estudantes ou eletivas a esse aluno, no sentido de que cabe ao estudante optar por algumas unidades de uma lista, desde que cumpra a carga horária mínima exigida. Neste contexto, as redes podem escolher compor seus itinerários com unidades: i) apenas obrigatórias; ii) obrigatórias e eletivas; ou iii) apenas eletivas. O esquema abaixo ilustra algumas dessas possibilidades:

**Figura 2 - Possibilidade de Escolha nos Itinerários Formativos**



Fonte: Brasil (2018e, p. 40)

Sinteticamente os principais elementos da reforma são os que se apresentam a seguir:

- a) A BNCC para o ensino médio estabelece as Habilidades e Competências fundamentais, sendo obrigatório o seu cumprimento pelos sistemas público e privado de ensino. Segue o texto da Lei nº 13.415/17: “[...]§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular”. (BRASIL, 2017a, p. 2);
- b) O currículo, na seleção de conteúdo a serem abordados por cada disciplina, agora transformadas em Áreas Específicas de Formação, conforme o Art. 35-A: “[...] § 7º os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. (BRASIL, 2017a, p. 2);
- c) Entre as Áreas Específicas do Conhecimento a serem ofertadas destacam-se: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional. Mas, as escolas não serão obrigadas a oferecer todas as cinco áreas e nem as disponibilizar para escolha, logo no primeiro ano do ensino médio. Caso ofereçam mais de um Itinerário Formativo (a divisão em áreas), o estudante poderá optar por mais de um;
- d) Formação Geral Básica da BNCC: Registra-se que na BNCC, em cada área específica de formação, são indicadas as competências e as habilidades respectivas, que constituem a formação geral básica a ser desenvolvida pelo aluno. Os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica articulada aos Itinerários Formativos com um todo indissociável, nos termos das DCNEM/2018;
- e) As Avaliações de Grande Escala, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e os Vestibulares tiveram seu início previsto para iniciar a adaptação a partir de 2019. Nesse âmbito, até a presente data, o ENEM não foi modificado no seu conteúdo e formato, apenas registra-se a

possibilidade de fazer o exame à distância, numa plataforma disponibilizada pelo MEC/INEP e o adiamento da realização do mesmo em virtude da pandemia do Covid-19;

- f) A carga horária mínima anual obrigatória é de 800h, distribuídas em 200 dias letivos. No Ensino Médio pode ser ampliada até 1,4 mil horas ao ano. Mas, aos sistemas estaduais foi dado um prazo máximo de cinco anos para, gradativamente, suas escolas possam oferecer, ao menos, mil horas anuais;
- g) Das 1,4 mil horas anuais, 60% deverão ser compostas pelos conteúdos definidos na BNCC e os outros 40% serão preenchidos pelas disciplinas que correspondem ao Itinerário Formativo escolhido pelo aluno;
- h) Alterando o Capítulo II da LDB, referente a Educação Básica, nas suas Disposições Gerais “Art. 24 - § 10º dispõe que a Carga horária mínima anual a partir de 02 de março de 2017, passa a ser de 1.000 horas, devendo ser ampliada para 1.400 horas, no prazo máximo de 5 anos. Desse modo o Ensino Médio será considerado Ensino Médio Integral somente quando as escolas oferecerem as 1,4 mil horas anuais previstas. No “§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a, p. 2);
- i) As disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa serão obrigatórias a todos os alunos nos três anos do ensino médio, conforme: “[...] §3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. (BRASIL, 2017a, p. 2);
- j) As disciplinas antigas de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes serão obrigatórias como estudos e práticas, mas não necessariamente precisam ser disciplinas. A BNCC indicará o detalhamento. (§ 20 da Lei nº 13.415, de 2017). Desse modo, o Art. 26 – § 2º da LDB que trata do Ensino de Artes consta: “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o

desenvolvimento cultural dos alunos”. (Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010). Na atual reforma ficou: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá Componente Curricular Obrigatório da educação básica”. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017). Por sua vez, a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular e obrigatório na educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno (redação dada pela Lei nº 10.793, de 2003) na Medida Provisória nº 746/2016, que implantou a Reforma, ficara destinada ao ensino Fundamental. Após, foi alterada para: a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: “[...] § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. (BRASIL, 2017a, p. 2);

- k) O estudo das Línguas Estrangeiras Modernas conforme apregoa o Art. 26, “[...] § 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Com a reforma ficou determinado que no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa, de acordo com o “[...]§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017a, p.2).
- l) No Ensino Médio tradicional somente profissionais com o curso de formação de professores (Pedagogia e Licenciaturas Específicas) podiam lecionar, mas no “novo” ensino médio, no Itinerário de Formação Profissional, poderão ministrar os conteúdos de ensino, profissionais com notório saber, reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino;
- m) Quanto aos Temas Transversais (TT) previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a primeira versão previu que a BNCC é que indicaria esses temas, mas depois ficou definido que: a integralização

curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os Temas Transversais. (BRASIL, 2017a);

- n) Na Seção IV da LDB, relativa ao Ensino Médio, foi incluído um novo Artigo, o 35-A, que vincula a BNCC aos direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, composto por oito parágrafos. Assim, a Base Nacional Comum Curricular, pela Lei nº 13.415, de 2017, define para o currículo as seguintes áreas: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas às quais se vinculam os parágrafos subsequentes com diretrizes sobre a organização curricular.

O caput do Art. 26 da LDB 9.394/96 diz que:

[...] os currículos da educação infantil, ensino fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996, p. 8).

No entanto, o Art. 35-A da BNCC, menciona que:

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto Histórico, econômico, social, ambiental e cultural. (BRASIL, 2017a, p. 2).

No documento aprovado, consta que tal organização, deverá contribuir para a integração dos conhecimentos, entendidos como condição para a atribuição de sentidos aos conceitos e conteúdos estudados nas escolas e as práticas docentes adotadas.

Na BNCC, são definidas Competências Específicas para cada área do conhecimento e estas fomentam um leque de Habilidades Básicas a serem desenvolvidas e, portanto, que orientarão a construção dos Itinerários Formativos relativos a essas áreas. Registra-se que cada área de competência do novo EM está em articulação com as competências do Ensino Fundamental.

Desse modo, identifica-se que a progressão das aprendizagens realizadas no Ensino Fundamental, são ampliadas e transformadas em focos de aprendizagens para o desenho curricular do EM. Assim, decorrente dessa articulação com o ensino

fundamental, em especial a formação geral básica, tem-se o foco do currículo para o EM, segundo as competências a serem desenvolvidas:

I – O Foco na área de Linguagens e suas Tecnologias está voltado para:

[...] ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018c, p.470).

II – O Foco na área de Matemática e suas Tecnologias destaca que os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área. (BRASIL, 2018c, p.470).

III – O Foco na área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias, propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente. (BRASIL, 2018c, p.470).

IV – O Foco na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, visa ampliar essa base conceitual, mantendo referência às principais categorias da área, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas. (BRASIL, 2018c, p.471).

Não se encontrou qualquer referência a formação técnica e profissional tendo um foco específico, no lugar, identificou-se na BNCC dois itens relativos ao Projeto de Vida e as Tecnologias Digitais e a Computação. No primeiro, faz referência ao protagonismo e a autoria que foram, segundo o documento, estimulados no Ensino Fundamental e que no EM será suporte para a construção e viabilização do projeto de vida dos estudantes, eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.

[...] Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em

contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos. (BRASIL, 2018c, p.473).

No tocante às Tecnologias Digitais e a Computação consta uma preocupação acerca dos impactos das transformações na sociedade, expressa na BNCC como competências gerais para a Educação Básica, assim indicam de que modo as dimensões que caracterizam a computação e as tecnologias digitais devem ser trabalhadas, tanto no que diz respeito a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores. De acordo com texto da BNCC

[...] a contemporaneidade é fortemente marcada pelo desenvolvimento tecnológico. Tanto a computação quanto as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na vida de todos, não somente nos escritórios ou nas escolas, mas nos nossos bolsos, nas cozinhas, nos automóveis, nas roupas etc. Além disso, grande parte das informações produzidas pela humanidade está armazenada digitalmente. Isso denota o quanto o mundo produtivo e o cotidiano estão sendo movidos por tecnologias digitais, situação que tende a se acentuar fortemente no futuro. (BRASIL, 2018c, p.473).

Com base nos focos predefinidos estrutura-se a formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas as quais devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. Estas disposições estão de acordo com as DCNEM aprovadas em 2018 e devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

- I - língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas;
- II - matemática;
- III - conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil;
- IV - arte, especialmente em suas expressões regionais, desenvolvendo as linguagens das artes visuais, da dança, da música e do teatro;
- V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;
- VI - história do Brasil e do mundo, levando em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia;
- VII - história e cultura afro-brasileira e indígena, em especial nos estudos de arte e de literatura e história brasileiras;
- VIII - sociologia e filosofia;
- IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º). (BRASIL, 2018b, p.9)

Segundo os legisladores, o conjunto de competências específicas e habilidades para o EM, segundo a BNCC busca reafirmar as Competências Gerais da Educação Básica; subsidiar os sistemas de ensino e as escolas a construir



currículos e propostas pedagógicas diversificadas; orientar os educadores e gestores quanto a essas diretrizes propostas (BRASIL, 2018c).

**Figura 3 – Competências Gerais da Educação Básica**



Fonte: Brasil (2019b, p. 11)

Verifica-se que o leque de competências e habilidades básicas gerais de Educação Básica, indicadas pelo MEC e CNE é que fomentarão a mobilização das aprendizagens essenciais que visem assegurar as dez competências gerais que o documento da BNCC traz como norte para os sistemas de ensino. Ainda sugere ampliar as aprendizagens previstas em articulação com os cinco Itinerários Formativos para o EM. O Ministério da Educação adota na BNCC um enfoque orientado para o desenvolvimento de competências tomando por base o enfoque adotado nas avaliações internacionais e os enfoques dos organismos internacionais,

[...] 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. (BRASIL, 2018c, p.15).

Pode-se inferir que o imperativo da Pedagogia das competências, mostra o quanto essa visão de competências presente no documento, está bastante atrelada a utilização prática do conhecimento, articulado ao âmbito dos processos produtivos. Para Ferreira (2020), trata-se de um discurso de adequação ao mercado em que a noção plural de competências está atrelada a sua utilização no âmbito do trabalho, direcionando a qualificação dos jovens, futuros trabalhadores para atender às demandas do setor produtivo.

Dessas competências gerais são definidas competências específicas na organização dos Itinerários Formativos. Desse modo, o Itinerário de Linguagens e suas Tecnologias visa consolidar e ampliar as aprendizagens previstas na BNCC do Ensino Fundamental nos componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa (BRASIL, 2018c). O Itinerário de Matemática e suas Tecnologias que propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental e, para tanto, “coloca em jogo”, de modo mais inter-relacionado, os conhecimentos já explorados na etapa anterior, de modo a possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade. (BRASIL, 2018c, p.517).

O Itinerário de Ciências da Natureza e suas Tecnologias que deve contribuir com a construção de uma base de conhecimentos contextualizados e que prepare os estudantes para fazer julgamentos, tomar iniciativas, elaborar argumentos e apresentar proposições alternativas, bem como fazer uso criterioso de diversas tecnologias. Também, o Itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que está integrado por Filosofia, Geografia, História e Sociologia, destacando que deve haver um desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração, permitindo percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos, possibilitando não apenas compreender as temáticas e conceitos utilizados, mas também problematizar categorias, objetos e processos. (BRASIL, 2018c, p.547).

Por fim, a Formação Técnica e Profissional, com a finalidade de desenvolver programas educacionais inovadores e atualizados que visem promover a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho. Tal habilitação profissional volta-se tanto ao desenvolvimento de vida e carreira, quanto para que o aluno possa adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo, este em contínua transformação e ocorrendo em condições de competitividade, produtividade e inovação. Para tanto, o sistema de ensino deve levar em consideração o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 12). (BRASIL, 2018c, p.478)

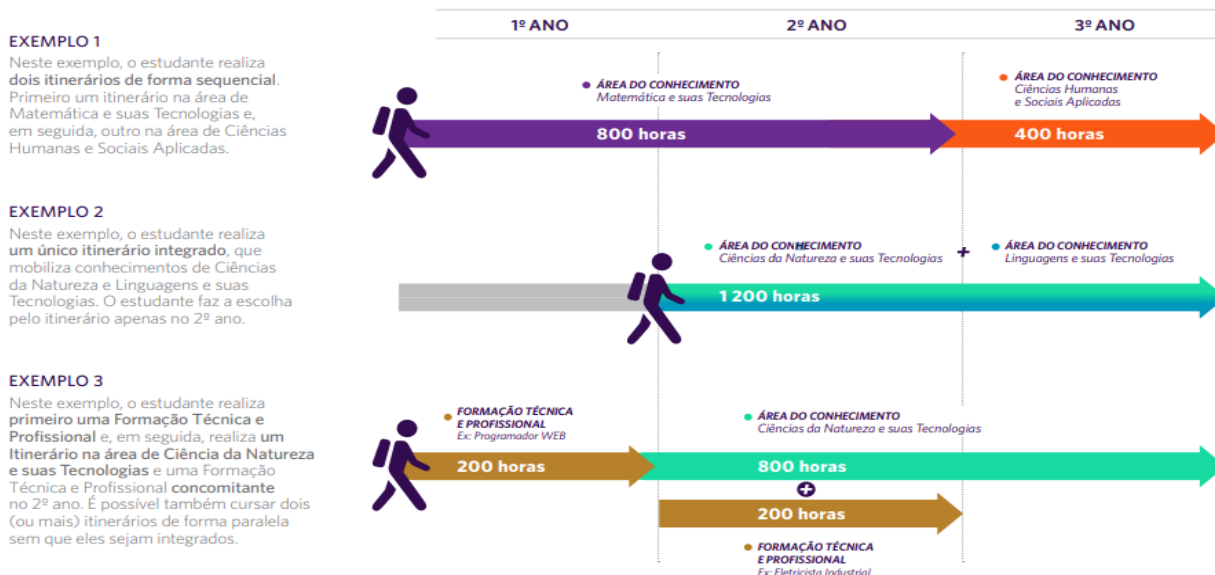
Segundo a BNCC esses Itinerários Formativos específicos serão definidos pelos sistemas de ensino e podem ser optativos para os estudantes e que ainda, as escolas poderão oferecer ao mesmo aluno mais de um Itinerário, ressaltando que as

Competências de Língua Portuguesa e Matemática devem acontecer no 1º, 2º e 3º anos do EM independente do Itinerário a ser seguido. Mas, as diretrizes para tanto são de responsabilidade do MEC/CNE e avaliadas pelo Ministro da Educação, inclusive quanto a inclusão de novos componentes curriculares. Abaixo pode se verificar o “desenho” das possibilidades para os Itinerários Formativos.

**Figura 4 – Possibilidades de Itinerários Formativos**

**POSSIBILIDADES PARA OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS**

Os exemplos abaixo ilustram algumas das possibilidades de itinerários que as redes e escolas podem construir no Novo Ensino Médio.



Fonte: BRASIL (2019b, p. 13)

A figura acima ilustra o processo de flexibilização do currículo por meio de diversos arranjos curriculares e de hierarquização de alguns conteúdos em detrimento de outros, inclusive pela redução de disciplinas, visa ainda, conter a pressão por acesso ao ensino superior e atender a demandas do setor produtivo. Essas são formas objetivas de minimizar a apropriação do conhecimento histórico aos jovens filhos da classe trabalhadora. Segundo Zank e Malanchen (2020), essa flexibilização do currículo não cumpre com a formação integral e não tem por objetivo desenvolver a autonomia dos estudantes, pois o que se observa é a retirada de conhecimentos fundamentais à formação ampla do aluno. Na verdade, para as autoras essa flexibilização está mais próxima de retirar o acesso ao conhecimento historicamente produzido, ao invés de assegurá-lo.

No entanto, o MEC afirma que a nova estrutura curricular proposta, considera três grandes frentes: a primeira, trata do estímulo ao “protagonismo estudantil em

articulação ao seu projeto de vida”, onde a escolha do que querer estudar deve ser sob orientação; a segunda, da ênfase na valorização da aprendizagem, ampliando a carga horária de estudos; e a terceira visa assegurar os direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens. Para tanto, o MEC/CNE definem o que é essencial nos currículos a partir da BNCC. (BRASIL, 2018g)

Por outro lado, ratificam a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa, assim, prevê a oferta de variados itinerários formativos e declara que esses “arranjos” favorecerão o aprofundamento acadêmico do aluno em uma ou mais áreas do conhecimento, bem como na formação técnica e profissional.

Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida. (BRASIL, 2018c, p. 467)

Segundo o MEC e o CNE são essas experiências, como apontado, que permitirão ao aluno do EM à preparação básica para o trabalho e a cidadania e que tais arranjos curriculares a serem cumpridos não significarão a profissionalização precoce ou precária desses jovens ou um currículo voltado ao atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e continuar aprendendo, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. (BRASIL, 2018c, p.465).

Para tanto, o MEC e seus parceiros apregoam que a escola que “acolhe as juventudes” precisa se estruturar de maneira a:

- garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
- viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
- proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade,

inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e

- prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras, e desenvolvam uma postura empreendedora, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral. (BRASIL, 2018c, p.466-467)

Mas, Silva (2018), Zank e Malanchen (2020), asseguram que a BNCC da forma como se estrutura não contribui para a formação humana do alunado do EM, implicando negativamente no comprometimento da formação integral do indivíduo, por limitar o acesso dos alunos do EM a um currículo plenamente enriquecido pelo conjunto das diversas áreas do conhecimento : ciência, arte, cultura, filosofia. O processo de fragmentação curricular levado a efeito pela BNCC compromete, também, a visão ampla e crítica de mundo dos alunos, esta que poderia contribuir para a transformação da realidade concreta. Para as autoras, a BNCC vai no sentido contrário ao desenvolvimento da autonomia ou da configuração de uma educação de qualidade e igualitária, pois ao padronizar o currículo por competências predefinidas atua na contramão da liberdade de escolha das escolas, dos educadores e dos estudantes, esse coletivo fica impedido de decidir coletivamente acerca do projeto formativo que alicerçará a proposta curricular da escola e o trabalho docente.

Nota-se no documento da BNCC do EM, que a preocupação está voltada para que o aluno adquira competências que se expressarão pela criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outras, focadas no Itinerário Formativo escolhido, porém, para Zank e Malanchen (2020) é possível entendermos tais afirmações como propaganda enganosa quando se refere-se à ideia de protagonismo juvenil ligada à escolha dos estudantes de seu Itinerário Formativo, porque na lei da reforma os itinerários serão escolhidos conforme disponibilidade e capacidade de oferta dos sistemas estaduais de ensino.

Nesse sentido, o MEC e o CNE não podem garantir o apregoado leque de opções, porque nem a lei da reforma e nem a BNCC não podem tornar obrigatório às escolas o que o sistema não pode oferecer, inclusive pela falta de recursos

financeiros e técnicos operacionais, e muito longe se está de universalizar o Ensino Médio e assegurar formação em tempo integral a todos os alunos.

Supondo-se a realidade do Norte e Nordeste em que o número de escolas e vagas no EM está longe de se tornar uma realidade inclusiva de todos. Em alguns municípios existe apenas uma Escola desse nível de ensino e, geralmente, distante dos povoados e/ou da Zona Rural. Ainda, é comum verificar-se alunos concluindo o EM sem que tenham cursado o total das disciplinas previstas, pela falta de professores, por vezes, fazendo-se “arranjos curriculares” (como bem quer o MEC) para que o aluno não seja prejudicado. Supõe-se que não existe a possibilidade de autonomia de gestão e didática dessas redes de ensino, de suas escolas e dos alunos frente a um sistema desigual de vida e de acesso às políticas sociais.

## **4 APONTAMENTOS SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA MARANHENSE**

Nesta sessão apresenta-se o objeto de estudo em sua especificidade, uma vez que se tem como referência empírica a rede pública estadual de educação do Maranhão, nesse sentido registram-se elementos contextuais da educação maranhense sobre o EM; o processo de implementação da reforma curricular do EM no Maranhão, destacando seus ordenadores e executores e o percurso da reforma, com suas etapas e eventos realizados, além de alguns apontamentos acerca da continuidade da implementação da BNCC do EM neste estado.

Destaca-se as primeiras ações para a escolha das escolas-polo e as diretrizes aprovadas para a implementação da BNCC nas escolas públicas maranhenses, tendo como referência e órgão executor a Secretaria de Estado da Educação-SEDUC, por meio da Equipe Técnica Estadual de Implementação da BNCC do Ensino Médio no Maranhão. Ilustra-se esse percurso com as atividades desenvolvidas por esta secretaria, explicitando-se o processo de execução, gestão e implementação no Estado. A análise das informações obtidas ao longo da pesquisa, incluindo os documentos disponibilizados pelo MEC/CNE, CONSED e SEDUC, pautaram o conteúdo da entrevista que foi realizada de modo remoto com a coordenação da Equipe Técnica<sup>34</sup>.

### **4.1 Elementos Contextuais da Educação Maranhense acerca do Ensino Médio**

O Maranhão tem 217 municípios, distribuídos em uma área total de 332 km<sup>2</sup>. Sua capital, São Luís, localiza-se na ilha em que divide espaço geográfico com mais três municípios, São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa, formando a grande São Luís. A População do estado é estimada em 6,9 milhões de habitantes e no que se refere ao trabalho, de acordo com o IBGE 65,4% de trabalhadores estão em atividades informais; mais da metade da população vive na pobreza, totalizando 54,1%, em 2017. Conforme os números da Síntese de Indicadores Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (SIS/IBGE), publicado em novembro de

---

<sup>34</sup> No processo de realização dessa pesquisa de Mestrado, coordenava a Equipe Técnica Estadual de Implantação da BNCC do Ensino Médio no Maranhão, a Prof<sup>a</sup> Maria do P. Socorro Fortes Braga e Silva, Gestora de Políticas de Ensino e docente da rede pública estadual de ensino do Maranhão.

2020, o Maranhão tinha o menor rendimento médio real (por trabalho habitual) recebido pelas pessoas ocupadas, R\$ 1.325,00 em média por mês, para se comparar, o Distrito Federal apresentou valor de rendimento real de R\$ 4.044,00 (IBGE, 2020).

O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) registra que o Maranhão está entre os estados<sup>35</sup> com os menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil: 0,639, enquanto o Brasil tem IDH de 0,761. Sabe-se que esse indicador é formulado com base em três dimensões do desenvolvimento humano: a renda, a educação e a saúde. No âmbito da educação, o índice considera a taxa de analfabetismo e, segundo dados de 2017, o Maranhão tem o segundo maior índice de analfabetismo do país<sup>36</sup>, totalizando 16,7% (IBGE, 2017), de sua população, o que equivale, aproximadamente, a 850.000 analfabetos (SEDUC; UNDIME; UNCME; CEE, 2019).

De acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (DC/MA), o “Sistema Estadual de Ensino do Maranhão é formado, em primeira instância, por alunos, educadores, rede de escolas e órgãos regionais e centrais de gestão educacional”. É regido pelo “princípio da autonomia que considera tanto os desafios educacionais que emergem da realidade histórica maranhense, quanto os pressupostos legais da LDB 9394/96, Ministério de Educação – MEC, Conselho Nacional de Educação – CNE e o Conselho Estadual de Educação” (ESTADO DO MARANHÃO, 2014, p.6)

É importante ressaltar que as DC/MA foram elaboradas em parceria com o PNUD por meio do Projeto de Cooperação Técnica do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento e o MEC. Segundo o documento, a finalidade foi imprimir marcas na organização e na gestão da Rede Estadual de Ensino e das Escolas, tendo em vista orientar o planejamento educacional, objetivando a elevação do nível de ensino e assegurar a aprendizagem dos alunos. Visou ainda contribuir com a redução do analfabetismo no estado e para melhorar a gestão institucional da

---

<sup>35</sup> Os estados do Norte e Nordeste lideram o ranking de baixo IDH no Brasil. Abaixo do Maranhão está o estado de Alagoas com o IDH de 0,631. Nessas estatísticas os estados de Pernambuco (0,673), Sergipe(0,665), Acre (0,663), Bahia(0,660), Paraíba(0,658), Piauí(0,646) e Pará(0,646) têm IDH superior ao do Maranhão. Lidera esse ranking o Distrito Federal com IDH de (0,824). (ONU,2020)

<sup>36</sup> Segundo o IBGE o analfabetismo vem diminuindo, mas seis em cada dez analfabetos do país são da Região Nordeste, onde houve ligeira piora nos índices de analfabetismo. A taxa de analfabetismo no Nordeste é de 13,9%, o dobro da média nacional. O maior índice de analfabetismo é de Alagoas com (18,2%) e o menor é do Distrito Federal com (2,5%). (IBGE, 2020)



educação assegurando a institucionalização do regime de colaboração. No tocante ao EM o documento visou promover a universalização da matrícula entre a faixa etária de 15-17anos (ESTADO DO MARANHÃO, 2014, p.3).

Mesmo com a melhoria nas estatísticas educacionais, o Estado do Maranhão ainda registra números bastante desafiadores para a política educacional. Segundo consta no Resumo Técnico do Estado do Maranhão, referente ao Censo da Educação Básica de 2019, realizado pelo MEC/INEP (BRASIL, 2020, p.61), no estado, o ensino médio foi ofertado por um total de 1.031 escolas em 2019. Nos últimos cinco anos houve um aumento de 0,1% no número de escolas que oferecem essa etapa de ensino. Esse total equivale ao percentual de 77,2% de escolas pertencentes à rede estadual, seguido pela rede privada com 18,7% das escolas, além de 2,7% de escolas federais e 1,4% municipais, nesse nível de ensino. Na rede pública, o aumento foi de 1,3%, saindo de 827, em 2015, para 838 escolas, em 2019. Já na rede privada, a queda foi de 4,9% (BRASIL, 2020, p.61). Convém ressaltar que esse número de escolas públicas continua crescente uma vez que o governo Maranhense tem investido na ampliação da rede, especialmente em escolas de tempo integral.

Nesse universo de escolas estão inclusas as Unidades Escolares da rede de ensino em tempo integral do Maranhão (Centros Educa Mais e unidades do Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA<sup>37</sup>)), que têm se sobressaído em decorrência dos investimentos do Governo do Estado com o Plano de Inovação<sup>38</sup>, e se destacam em competições de conhecimento no cenário nacional e internacional, o que demonstra a aptidão da rede à inovação e novas tecnologias. (SEDUC, 2020).

---

<sup>37</sup> O IEMA está organizado em Unidades Plenas e Unidades Vocacionais. As Unidades Plenas ofertam Ensino Médio Técnico de Tempo Integral, elas estão em: Axixá, Bacabeira, Coroatá, Pindaré-Mirim, São José de Ribamar, São Luís Centro, Timon, Santa Inês, Brejo, Presidente Dutra, São Luís, Itaqui-Bacanga, Matões e Cururupu. As próximas cidades a serem contempladas com Unidades Plenas são: Balsas; Carutapera; Chapadinha; Coelho Neto; Colinas; Dom Pedro; São Domingos; Santa Helena; Santa Luzia; São Mateus; São Vicente Ferrer; Tutóia e Vitória do Mearim. As Unidades Vocacionais ofertam cursos profissionalizantes para jovens e adultos, elas são: Açailândia, Bequimão, Caxias, Carolina, Codó, Imperatriz, Pedreiras, Barra do Corda, Pinheiro, Ribeirãozinho, São Luís/Praia Grande, São Luís/Escola de Cinema, São Luís/ Estaleiro Escola (Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/institucional/>). Ao longo do ano de 2021, mais de 13 unidades serão inauguradas.

<sup>38</sup> O Plano de Inovação contempla as 73 unidades escolares da rede de Ensino em Tempo Integral do Maranhão, que inclui os Centros Educa Mais, as unidades do IEMA e o IEMA integral bilíngue. Esse plano é de gestão da SEDUC e inicialmente conta com 17 milhões para garantir inovação e tecnologia aos estudantes. (SEDUC, 2020)

As escolas do Educa Mais e do IEMA em virtude de suas propostas pedagógicas e curriculares, além de sua estrutura física, explicitam ainda mais, a realidade desigual entre as escolas, pois estimulam a aprendizagem de seus estudantes por meio da pesquisa, viagens e intercâmbios, atividades em laboratórios, bibliotecas etc. em contrapartida, no mesmo espaço geográfico existem escolas que não desfrutam dessas vantagens, pois nelas faltam, inclusive, professores, material didático, equipamentos, espaço físico adequado etc. Diante dessa realidade o governo do Maranhão, na última década, tem investido em escolas de qualidade por meio do Programa Escola Digna<sup>39</sup> e, assim, assegurar educação aos municípios maranhenses, superando a herança negativa deixada por governos anteriores.

O número total de alunos matriculados na rede estadual é de 355.721, sendo 290.250 alunos no EM regular e os demais no Ensino Técnico Profissional, EJA e Ensino Fundamental. Quanto a esse último nível de ensino, cerca de 100 escolas ainda estão sob a responsabilidade do Estado<sup>40</sup>. Esse quantitativo de matrículas no EM é 7,0% menor do que o número de matrículas registradas para o ano de 2015. O ensino médio não integrado à educação profissional apresentou uma redução de 9,0% no número de matrículas entre 2015 e 2019 e o ensino médio integrado à educação profissional apresentou um aumento de 38,8% no mesmo período (MEC; INEP, CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-2019, 2020).

Nota-se que a rede estadual tem a maior participação na matrícula do EM com 90,5% das matrículas totais, sendo seguida pela rede privada com 5,4% de matrículas; as demais na rede federal e municipal (4,1%). O percentual de matrículas da rede estadual aumentou 0,4 pontos percentuais (p.p.) entre 2015 e 2019. No mesmo período, as matrículas nas escolas da rede privada caíram 1,5 pontos percentuais. Outro dado importante se registra na distribuição de matrícula

---

<sup>39</sup> O Programa Escola Digna é uma macropolítica de educação da SEDUC/MA que em regime de colaboração com os municípios têm a perspectiva de oferecer educação integral e integrada, isso inclui a gestão, a avaliação, a formação continuada dos professores e o foco na aprendizagem. (SEDUC, 2020)

<sup>40</sup> Com a aprovação da Lei nº 9.394/96, o art.11 define que os Municípios incumbir-se-ão de: V – oferecer à educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental permitido a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. Com o FUNDEF e o FUNDEB a responsabilidade de cada ente federado ficou mais evidente, apesar de não ser um impedimento a oferta de outros níveis de ensino, diferentes daqueles da responsabilidade do ente federado. Porém a educação de base é de responsabilidade do município, assim, ocorreu a municipalização da educação infantil e do ensino fundamental.

por localização, observa-se que a maioria das matrículas (85,1%) do EM está localizada em escolas urbanas e do total de matrículas na zona rural 96,7% são atendidas pela rede pública estadual (MEC; INEP, CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-2019, 2020).

No que se refere ao quadro de professores e a formação desses profissionais as estatísticas indicam que são 31.137 professores na rede de ensino básico no Estado do Maranhão e que 51,5% dos professores da Educação Básica possuem o Ensino Superior completo, ou seja, pouco mais da metade. Desse total, 23.572 têm alguma licenciatura, 712 são licenciados em Pedagogia, 122 têm Doutorado e 1.315, não tinham curso superior completo na época. Desse universo docente 25.599 são efetivos do quadro público e 5.538 são contratados por meio de processo seletivo simplificado, através da SEDUC para trabalhar em regime parcial de 20h. (SEDUC, 2020; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Esse processo de contratação temporária de professores ocorre em virtude da falta de realização de concursos públicos por parte do estado, proibida pela PEC<sup>41</sup> dos Gastos Públicos (PEC 241/2016). No Ensino Médio, em 2019, havia um total de 17.299 professores, desse universo, 94,2% tinham o nível superior completo (85,4% em grau acadêmico de licenciatura e 8,8%, bacharelado). (MEC; INEP, CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-2019, 2020).

O secretário<sup>42</sup> da pasta de Educação (2021), Felipe Camarão, afirma que os profissionais do magistério estadual tiveram reajustes salariais importantes e para bancar essa remuneração, o governador<sup>43</sup> do Maranhão, Flávio Dino de Castro e Costa, investiu recursos do tesouro maranhense, fazendo um aporte total de 248 milhões de reais ao total recebido do Fundeb, que totaliza pouco mais de 1,3 bilhão de reais (SEDUC, 2020). É por meio do FUNDEB, FNDE e de outras fontes de recursos financeiros dotados pelo estado, que é assegurada a educação básica. Considerando que é o número de matrículas iniciais que define esse investimento,

---

<sup>41</sup> Esse Projeto de Emenda Constitucional Nº 95, que ficou conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, alterou a constituição de 1988 e instituiu o Novo Regime Fiscal, limitando o crescimento das despesas do governo brasileiro durante 20 anos. Os estados e municípios tiveram que se adequar a mesma, cortando o que consideram despesas. (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020)

<sup>42</sup> Felipe Camarão do Partido Democratas (DEM) é o atual secretário de estado da Educação do Maranhão.

<sup>43</sup> Flávio Dino à época integrante do Partido Comunista do Brasil (PCdoB), assumiu o primeiro mandato em 2015 e atualmente exerce seu segundo mandato, agora pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB).

pode-se verificar no quadro abaixo os números da matrícula por níveis e modalidades no Estado, assegurados por essa política de financiamento.

**TABELA 1 - Matrículas Iniciais por nível e modalidade - Maranhão**

Ano	Educação Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Especial	Educação de Jovens e Adultos	Educação Profissional
2007	335.181	1.417.454	316.401	7.763	211.596	3.846
2008	338.978	1.408.418	327.197	7.837	205.155	4.257
2009	342.654	1.380.232	319.649	6.256	207.025	5.283
2010	326.448	1.359.747	318.288	5.376	198.536	5.721
2011	327.574	1.332.567	312.155	4.765	191.128	6.535
2012	329.434	1.302.678	308.433	4.435	178.714	10.775
2013	343.118	1.285.209	308.802	4.182	184.908	8.876
2014	339.288	1.255.046	311.610	3.888	179.784	10.392
2015	332.927	1.235.595	312.111	30.607	161.327	36.113
2016	336.412	1.214.432	319.656	31.614	139.574	32.626
2017	350.870	1.195.584	318.515	35.877	168.522	34.155
2018	353.756	1.178.949	295.240	40.162	164.450	39.226
2019	359.851	1.153.446	290.250	44.029	165.341	44.110

Fonte: SEDUC, 2020; MEC/INEP, 2020.

Importa dizer que o EM maranhense, em 2018, totalizava 295.240 alunos matriculados. A matrícula no 1º ano totalizava 107.831 alunos e, ao final do EM, no 3º ano verificava-se uma matrícula de 87.130 alunos. Porém, observou-se que, em 2017, a matrícula totalizava 318.515 alunos e, em 2019, somava 290.250 alunos matriculados. Isso indica que de uma série/ano para outro, acontece o processo de exclusão do alunado pela reprovação e pelo abandono, o que contribui, ainda, para o fenômeno da baixa audiência neste nível de ensino.

**Tabela 2 - Total de Matrículas no Ensino Médio – Maranhão/Brasil - 2018**

Série	Maranhão	Brasil
1º ano	107.831	2.725.870
2º ano	100.279	2.331.207
3º ano	87.130	2.041.927
<b>Total</b>	<b>295.240</b>	<b>7.099.004</b>

Fonte Censo Escolar/INEP 2018

Os quadros abaixo podem ilustrar o processo perverso que atinge os alunos e que se traduzem pela frieza das estatísticas, entre as categorias aprovação, reprovação e abandono. Nessas últimas a culpabilização é do aluno e do professor, ficando pouco evidente as implicações históricas de um processo societal que “esmaga” as classes pobres e trabalhadores.

**Tabela 3 - Taxa de Aprovação Ensino Médio – 2010/2017**

Ano	Rede	Localização	1º Série	2º Série	3º Série	4º Série	Ens. Médio
2010	Estadual	Urbana	68,3	75,4	83,4	88,6	74,7
2010	Estadual	Rural	73,0	78,5	85,5	90,8	78,2
2010	Estadual	Total	69,0	75,9	83,7	89,1	75,2
2011	Estadual	Urbana	68,9	75,8	83,9	90,8	75,2
2011	Estadual	Rural	72,4	78,4	84,8	36,4	77,4
2011	Estadual	Total	69,4	76,2	84,1	89,5	75,5
2012	Estadual	Urbana	68,5	75,2	83,4	92,6	74,6
2012	Estadual	Rural	71,2	77,0	82,9		75,9
2012	Estadual	Total	68,9	75,4	83,3	92,6	74,8
2013	Estadual	Urbana	69,5	76,3	84,1	86,2	75,5
2013	Estadual	Rural	73,4	78,2	84,7	95,7	77,7
2013	Estadual	Total	70,1	76,5	84,2	86,8	75,8
2014	Estadual	Urbana	71,2	77,8	86,2	99,7	77,3
2014	Estadual	Rural	73,5	79,5	84,8		78,3
2014	Estadual	Total	71,6	78,1	86,0	99,7	77,4
2015	Estadual	Urbana	72,9	80,3	88,1	87,8	79,3
2015	Estadual	Rural	74,7	80,5	86,9		79,7
2015	Estadual	Total	73,2	80,4	87,9	87,8	79,4
2016	Estadual	Urbana	72,4	79,8	88,0		79,1
2016	Estadual	Rural	76,0	81,8	87,8	81,8	81,0
2016	Estadual	Total	73,0	80,1	88,0	81,8	79,4
2017	Estadual	Urbana	81,8	87,8	91,4		86,4
2017	Estadual	Rural	79,7	83,9	89,0		83,6
2017	Estadual	Total	81,5	87,2	91,1		86,0

Fonte: INEP, 2020

Problematiza-se acerca dessa taxa de aprovação acima indicada, uma vez que dela se excluem os “reprovados” (7,6) e os que “abandonaram” (6,4) e não demonstra a matrícula inicial e final como parâmetro de análise.

**Tabela 4 - Taxa de Reprovação Ensino Médio– 2010/2017**

Ano	Rede	Localização	1º Série	2º Série	3º Série	4º Série	Ens. Médio
2010	Estadual	Urbana	12,8	9,5	5,2	1,7	9,7
2010	Estadual	Rural	7,1	4,8	2,1	0,0	5,0
2010	Estadual	Total	12,0	8,8	4,8	1,3	9,0
2011	Estadual	Urbana	13,9	9,8	5,3	2,7	10,3
2011	Estadual	Rural	8,2	5,9	3,0	0,0	6,2
2011	Estadual	Total	13,1	9,2	5,0	2,6	9,7
2012	Estadual	Urbana	17,4	12,5	7,4	0,0	13,1
2012	Estadual	Rural	10,6	7,5	4,5		8,1
2012	Estadual	Total	16,4	11,8	7,0	0,0	12,4
2013	Estadual	Urbana	17,0	12,5	7,4	0,9	13,0
2013	Estadual	Rural	12,2	8,9	4,8	4,3	9,3
2013	Estadual	Total	16,3	12,0	7,0	1,1	12,5
2014	Estadual	Urbana	16,2	12,2	6,5	0,0	12,4
2014	Estadual	Rural	13,5	9,9	6,3		10,6
2014	Estadual	Total	15,8	11,9	6,5	0,0	12,1
2015	Estadual	Urbana	16,5	11,5	6,0	6,3	12,1
2015	Estadual	Rural	13,2	9,9	5,3		10,1
2015	Estadual	Total	16,0	11,2	5,9	6,3	11,8
2016	Estadual	Urbana	16,9	12,1	6,6		12,5
2016	Estadual	Rural	11,4	8,2	5,1	1,8	8,7
2016	Estadual	Total	16,1	11,5	6,4	1,8	11,9
2017	Estadual	Urbana	10,6	6,3	4,5		7,5
2017	Estadual	Rural	10,6	7,4	4,8		8,0
2017	Estadual	Total	10,6	6,5	4,6		7,6

Fonte: INEP, 2020

**Tabela 5 - Taxa de Abandono Ensino Médio– 2010/2017**

Ano	Rede	Localização	1º Série	2º Série	3º Série	4º Série	Ens. Médio
2010	Estadual	Urbana	18,9	15,1	11,4	9,7	15,6
2010	Estadual	Rural	19,9	16,7	12,4	9,2	16,8
2010	Estadual	Total	19,0	15,3	11,5	9,6	15,8
2011	Estadual	Urbana	17,2	14,4	10,8	6,5	14,5
2011	Estadual	Rural	19,4	15,7	12,2	63,6	16,4
2011	Estadual	Total	17,5	14,6	10,9	7,9	14,8
2012	Estadual	Urbana	14,1	12,3	9,2	7,4	12,3
2012	Estadual	Rural	18,2	15,5	12,6		16,0
2012	Estadual	Total	14,7	12,8	9,7	7,4	12,8
2013	Estadual	Urbana	13,5	11,2	8,5	12,9	11,5
2013	Estadual	Rural	14,4	12,9	10,5	0,0	13,0
2013	Estadual	Total	13,6	11,5	8,8	12,1	11,7
2014	Estadual	Urbana	12,6	10,0	7,3	0,3	10,3
2014	Estadual	Rural	13,0	10,6	8,9		11,1
2014	Estadual	Total	12,6	10,0	7,5	0,3	10,5
2015	Estadual	Urbana	10,6	8,2	5,9	5,9	8,6
2015	Estadual	Rural	12,1	9,6	7,8		10,2
2015	Estadual	Total	10,8	8,4	6,2	5,9	8,8
2016	Estadual	Urbana	10,7	8,1	5,4		8,4
2016	Estadual	Rural	12,6	10,0	7,1	16,4	10,3
2016	Estadual	Total	10,9	8,4	5,6	16,4	8,7
2017	Estadual	Urbana	7,6	5,9	4,1		6,1
2017	Estadual	Rural	9,7	8,7	6,2		8,4
2017	Estadual	Total	7,9	6,3	4,3		6,4

Fonte: INEP, 2020

Tais mecanismos (reprovação, aprovação, abandono, baixa audiência, disfunção idade/série, falta de escolas, vagas e outros) se refletem nas avaliações de larga escala, realizadas em sistemas de ensino altamente desiguais, estas que servem para ranquear desempenhos escolares, eleger os professores como vilões, assim como os alunos que, segundo o MEC, estão pouco interessados no modelo

curricular atualmente ofertado (Brasil, 2018a). Para a atual gestão, pautada nas avaliações em larga escala, estes são culpabilizados pelo fracasso da educação. Ainda no tocante a avaliação, atualmente, o EM do Maranhão, tem como Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb-2019), a nota 3,7, estando abaixo da meta projetada (4,0), conforme dados do MEC/INEP.

**Tabela 6 - IDEB ESTADO DO MARANHÃO – 3ª Série do Ensino Médio - 2005 a 2019**

ANO BIANUAL	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Ideb observado	2,4	2,8	3,0	3,0	2,8	3,1	3,4	3,7	-
Metas Projetadas	-	2,5	2,6	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	4,2

**Obs.:** Os resultados marcados em vermelho referem-se ao Ideb que atingiu a meta. Fonte: MEC/INEP

Todo esse cenário da educação muda em 2020, não somente no Maranhão, mas, nacionalmente, em virtude da Pandemia do Covid-19 (Corona vírus SARS-CoV-2). Foram adotadas medidas sanitárias de prevenção da doença pelo Governo do Maranhão, implicando em novas modalidades de oferta do Ensino Médio, entre as quais a criação da Plataforma Gonçalves Dias e da TV Educação - Caminho para o Saber, visando atender aos estudantes da rede estadual maranhense de forma híbrida e à distância.

Na Plataforma Gonçalves Dias encontra-se o Portal do Estudante do Ensino Médio que disponibiliza conteúdos de todos os componentes curriculares, das três séries desse nível de ensino. A plataforma inclui, também, o pré-vestibular Gonçalves Dias que traz conteúdos exclusivos direcionados aos estudantes da 3ª série do Ensino Médio que estão se preparando para o ENEM. Por sua vez, a TV Educação, veicula em sua programação conteúdos/aulas que auxiliarão os alunos por meio do ensino remoto.

Desse modo, aos estudantes do EM matriculados na rede pública estadual maranhense estão sendo ofertados materiais exclusivos de preparação para o ENEM e demais vestibulares de todo o Brasil (SEDUC, 2020), por meio do Menu Portal do Estudante e Menu Pré-vestibular. Segundo a SEDUC-MA, os alunos



encontrarão um ambiente repleto de conteúdos pedagógicos, abrangendo os mais diversos componentes curriculares.

No ano de 2020 foram realizadas 17 semanas de atividades intensivas, com videoaulas, material apostilado para *download* e mais de 3.500 questões de vestibular, comentadas por educadores e que visou o aprofundamento dos conteúdos estudados. No entanto, se considerarmos o desempenho dos alunos da rede pública estadual de EM maranhense no IDEB, verificaremos um baixo desempenho dos alunos nas avaliações de proficiência em Português e Matemática, conforme o quadro abaixo, o que nos preocupa, uma vez que com a pandemia as escolas foram fechadas e o ensino foi ofertado de forma remota. Em 2021 a perspectiva projetada é de 4,2, mas a Rede Estadual desde 2013 não consegue atingir a taxa projetada.

**Tabela 7 - Ensino Médio Maranhão Rede Estadual – Maranhão – IDEB/2005 a 2019**

Ano	Taxa de Aprovação						Nota Prova Brasil			IDEB	
	Ensino Médio	1 <sup>a</sup> Série	2 <sup>a</sup> Série	3 <sup>a</sup> Série	4 <sup>a</sup> Série	Ind. Rend. (P)	Matemática	Português	Nt. Med. Pad. (N)	Realizado	Projetado
2005	71,0	63,9	72,2	82,4	86,5	0,75	229,95	222,61	3,25	2,4	
2007	73,2	66,8	74,6	82,3	91,1	0,78	240,88	236,04	3,61	2,8	2,5
2009	77,1	70,8	77,8	85,8	91,0	0,81	242,45	243,51	3,74	3,0	2,6
2011	75,5	69,4	76,2	84,1	89,5	0,79	242,49	244,81	3,76	3,0	2,7
2013	75,8	70,1	76,5	84,2	86,8	0,79	238,65	236,27	3,58	2,8	3,0
2015	79,4	73,2	80,4	87,9	87,8	0,82	246,56	244,86	3,82	3,1	3,3
2017	86,0	81,5	87,2	91,1		0,86	247,26	250,39	3,91	3,4	3,7
2019										3,7	4,0
2021											4,2

Fonte: INEP, 2020.

Considerando os indicadores educacionais do Maranhão, apresentados nesta sessão, ainda é precoce constatar se as políticas realizadas e os programas especiais desenvolvidos pelo governo (escola digna, IEMAs, Centros Educa Mais,

dentre outros) serão capazes de superar os desafios educacionais em decorrência da Covid-19 para oferta da educação durante a pandemia.

É nessa realidade concreta que se realiza a pesquisa deste trabalho, cujo foco é a política de implementação da BNCC do EM realizada pelo governo maranhense, através da SEDUC. Nesse âmbito, a pesquisa em educação comprometida em interpretar tal realidade deve contribuir para que se encontrem caminhos tendo em vista assegurar as políticas de educação. Considera-se de extrema necessidade que os educadores comprometidos com a mudança desse cenário apresentado se dediquem aos estudos dos fatos dessa realidade, especialmente em tempos obscuros à liberdade das instituições de educação e ao trabalho docente, em decorrência do retorno do conservadorismo, do neotecnicismo e do gerencialismo neoliberais.

As reflexões que se seguem têm como fundamento documentos estaduais (Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE/MA); Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (DC/MA); e nacionais, já referenciados; a participação em eventos promovidos pela SEDUC, inclusive os Webnários, e as questões de entrevista, previamente elaboradas, as quais foram encaminhadas à Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio, que são de grande contribuição para o desenvolvimento para essa pesquisa.

#### **4.2 A implementação em curso: os ordenadores/executores da reforma no Maranhão**

A BNCC tem como proposta central a modificação do currículo, pela redução/prescrição dos componentes curriculares de acordo com a Pedagogia das Competências, o (Neo)Gerencialismo e Neotecnicismo na Educação, que concebem os professores e os alunos como segmentos empíricos que devem passar por mudanças atitudinais no âmbito do ensino, defendendo que estes últimos devam aprender apenas o essencial para estar num suposto mercado de trabalho. A ANPED (2018) afirma que as noções fundantes da BNCC do EM se apoiam na intencionalidade dos conteúdos, por meio do desenvolvimento de competências ou da definição das chamadas aprendizagens essenciais (listando um rol de habilidades e competências) pragmáticas.

A proposta toma ares de receituário a ser cumprido pelas secretarias e escolas, inferindo diretamente na formação e no trabalho docente, especialmente quanto a autonomia didática. Por se tratar de um documento que é “referência nacional comum e obrigatória” a todos os entes federados, ainda que se dedique a pensar os supostos problemas e necessidades da juventude brasileira, os textos que orientam a reforma terminam por fixar habilidades e competências articulando-as às aprendizagens práticas/cotidianas. Nesse contexto, entram em cena, também, no Maranhão, as fundações, institutos e ONGs. Estas anunciam a preocupação com a educação básica e estimulam o trabalho por meio da “filantropia” empresarial, estes que se apresentam como “amigos da escola”. São institutos e fundações, conforme se dedicou a explicitar anteriormente nesse trabalho, oriundos de diversos setores corporativos (financeiro, industrial, serviços, comunicação, transporte, agronegócio, comércio) que, nas últimas décadas, operam na educação brasileira. Vale lembrar alguns desses sujeitos coletivos: Unibanco, Fundação Vale, Itaú Social, Fundação Bradesco, Grupo ABC, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann que, convém alertar, estão organizados no Todos pela Educação, que representa o conjunto de atores corporativos privados do GIFE (TARLAU; MOELLER, 2020).

Enfim, apesar do MEC/CNE e estes parceiros do setor privado dizer que a BNCC configura-se como um currículo unificado e que flexibiliza/potencializa ao aluno diversas escolhas, contraditoriamente, o conteúdo real da reforma e da BNCC colocam-se na contramão da diversidade social e cultural e do protagonismo das juventudes que dizem defender, em particular as juventudes das periferias do campo e da cidade.

Segundo a ANPED o mais grave desse processo (contra)reformista foi o MEC e seus parceiros terem criticado o currículo anterior do EM de prejudicial a formação do jovem porque era excessivamente disciplinar, conteudista e uniforme. Assim, pela aparência dos resultados do desempenho desses alunos do EM na avaliação de larga escala e sem considerar a realidade concreta de escolas e professores passou-se a culpar o currículo e a ação docente pelo fracasso desses alunos. O problema estava no currículo e se deveria “substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um modelo diversificado e flexível” (ANPED, 2018) que, não é outra coisa, que um modelo reduzido ao mínimo, tal qual apregoam as políticas neoliberais de mínimos sociais.

É esse minimalismo recorrente que, certamente, as redes públicas estaduais tenderão a implementar, “o que afetará, conforme o Censo Escolar de 2016, 84,8% os adolescentes e jovens brasileiros que estão matriculados nessa etapa” (ANPED, 2018, p.7).

Nota-se que há um diagnóstico simplista sobre a realidade juvenil brasileira, silenciando-se que esse universo é representativo de um contexto de pobreza, discriminação, violência, falta de acesso às políticas sociais e que os jovens são os mais afetados pelo desemprego e subemprego, além das condições objetivas de vida: favelada, palafitada, periférica, violentada, discriminada e da qual o Maranhão é parte. Ainda que no documento da reforma se faça referência à complexidade das juventudes e à necessidade de que a escola de EM possa ser espaço de formação autônoma dessa juventude (plural e com diversidade de experiências culturais), termina-se por desvalorizar a história de vida do estudante quando ao final, o que interessa é formar o jovem para o mercado de trabalho, fato que se diferencia da formação unificada entre trabalho e educação e cabe ao sistema dizer quais os Itinerários Formativos possíveis de acordo com a realidade de cada rede escolar.

Assim, formar para o trabalho sob o paradigma das competências (e segundo os interesses de mercado), significa formar uma força de trabalho subalternizada (alunos do EM) para realizar atividades que satisfaçam necessidades exteriores a ela e não a realização de atividades (inclusive educacionais) para que essa força de trabalho se desenvolva e se realize como seres humanos plenos. (DUARTE; SAVIANI, 2010).

Na sociedade capitalista o trabalho é não vida (FERREIRA, 2008), mas relação em que o trabalhador vende sua força de trabalho (vende a parte mais importante de sua vida) porque no tempo dedicado ao trabalho deveria formar-se (viver digna e plenamente) e contribuir para o desenvolvimento de suas potencialidades essenciais (artística, política, científica, laboral, cultural, de pensamento filosófico etc.), que são historicamente construídas pela humanidade. Referendando essas dimensões amplas da formação humana é que o Trabalho se torna uma atividade autorrealizadora e não trabalho como relação de alienação (DUARTE, SAVIANI, 2010) e exploração objetiva e subjetiva da força de trabalho.

É, portanto, na perspectiva histórico-ontológica do trabalho segundo a PHC, que se contrapõe a perspectiva/concepção que orienta a BNCC do EM, em âmbito nacional. Por esse caminho, defendido pela PHC,

a pedagogia (não a das competências) ganha condições de assumir a perspectiva ontológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história. Eis como a filosofia (da educação) estará concorrendo, na educação, para, a partir das relações alienadas, abolir os entraves que a forma social capitalista vem impondo ao desenvolvimento plenamente livre e universal do ser humano e de sua formação (DUARTE, SAVIANI, 2010, p.432, grifos da autora)

Nesse sentido, da educação poder contribuir para abolir a alienação, não se observa uma mudança qualitativa a ser operada pela BNCC, especialmente no que tange aos seus fundamentos teóricos, que vise uma formação dos alunos do EM para que estes possam desenvolver o domínio teórico-prático das habilidades exigidas por um sistema de produção cuja base tecnológica que, cada vez mais, adota a ciência, a inovação e a informação na organização global de seus processos, inclusive sob o horizonte das competências. Tal fato nos leva a supor que grande parte da juventude que tem acesso ao EM ficará à margem desse anunciado mercado de trabalho, dedicando-se às tarefas subordinadas, sub-remuneradas e que exigem pouco uso do conhecimento sistematizado que devia ser o componente básico a conter em sua formação ou, ainda, ficará fadada ao desemprego e subemprego tal como ocorre com os uberizados e entregadores de aplicativos, como o *Ifood*.

Quanto a esse aspecto do sistema de produção e do trabalho alienado, Antunes (2020) ao estudar a realidade brasileira afirma que estão em curso as principais tendências das novas relações trabalhistas: precarizações, terceirizações e desregulamentações que têm operado mudanças nas relações de trabalho durante a história recente do país, geralmente tutelada pelo neoliberalismo, conservadorismo e autoritarismo exacerbados do governo Bolsonaro. Para o autor citado, está ocorrendo uma devastação integral das forças sociais do trabalho e fazendo explodir um novo proletariado de serviços, que se desenvolve com o trabalho digital, online e trabalho intermitente, trabalho precarizado que implica vida miserável.

No Maranhão, essa realidade, conforme os números mencionados na sessão anterior, nos leva a supor que há um grande descompasso entre o discurso dos gestores da educação e a realidade objetiva das escolas, dos professores e alunos do EM maranhense, esses últimos com pouca chance de ingresso no mercado de trabalho e de continuarem seus estudos no ensino superior. Ainda que nesse estado tenham se registrado experiências exitosas, as quais não estão voltadas

especificamente para atender os imperativos do mercado. Um importante exemplo foi a criação do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), rede de escolas de tempo integral que fazem, pela proposta curricular, a unidade entre educação e trabalho de modo orgânico. Outra iniciativa do governo a merecer destaque são as experiências dos Centros de Educação Integral, os chamados Centros Educa Mais, que buscam como horizonte a educação integrada e integral nos diversos municípios maranhenses.

As DC/MA (2014), por exemplo, trazem uma visão de juventude e de “competências ou capacidades nas áreas de conhecimento” diferente do que consta na BNCC, ao afirmar que

o processo de aprender comporta um ciclo metodológico que tem como início a prática social e retorna a ela com a construção de um conhecimento reelaborado significativamente. É importante considerar que a aprendizagem de um objeto, em um dado nível, influencia o fazer em um outro nível mais complexo. (ESTADO DO MARANHÃO, DIRETRIZES CURRICULARES, 2014).

Portanto, não indica a adaptabilidade ou a apreensão de conhecimentos pontuais, mas, enfoca a problematização como sendo a etapa desencadeadora de toda a construção do conhecimento, favorecendo o elemento inquiridor e motivador dos educandos na caminhada em prol de uma nova aprendizagem e não de competências para o mercado, mas competência como processo intra e intersubjetivo de aprender, que passa pelo desenvolvimento de capacidades e competências inerentes aos sujeitos, como processo formativo que vai da educação infantil ao ensino médio.

[...]o conhecimento, por meio de capacidades e competências a serem desenvolvidas, é demarcado pelo ato de raciocinar, coordenar as informações relacionando com os saberes inerentes à área de conhecimento. A construção dos quadros de competências por área de conhecimento, apresentados nestas Diretrizes Curriculares, expressa a formação e desenvolvimento das aprendizagens de forma gradativa, ou seja, ao longo de toda a Educação Básica. Uma determinada competência será construída ao longo de toda a Educação Básica, iniciando no Ensino Fundamental anos iniciais, perpassando pelos anos finais e concluindo o seu nível de aprendizagem no Ensino Médio (ESTADO DO MARANHÃO, DIRETRIZES CURRICULARES, 2014).

A ANPED (2018) ao se posicionar sobre essa problemática da BNCC do EM diz que é uma reforma que pretende pragmaticamente exigir do aluno as habilidades necessárias à inserção num suposto mundo do trabalho, exigindo apenas os conhecimentos básicos das linguagens de português e matemática, minimizando-se

toda “a complexidade do conhecimento social, político, estético e artístico produzido” historicamente pela humanidade. Não se pensa um currículo como unidade e com atividades básicas, mas acena-se com um leque diverso de Itinerários Formativos que fragmentam a base científica do currículo da Educação Básica. Para o aluno do EM caberá “optar” por um Itinerário Formativo e, ideologicamente, a propaganda governamental estimula-o a seguir o Itinerário Técnico Profissionalizante e “partir para o mundo do trabalho!”. À época dos embates políticos sobre a reforma do EM, o Ministro da Educação<sup>44</sup>, atacou as Ciências Humanas e Sociais, a Arte e a Cultura, tidas como gasto do dinheiro público e, portanto, deviam ter lugar secundário no currículo do EM.

As trajetórias escolares, tanto de acesso quanto de permanência, em nome da flexibilização curricular serão, ainda mais, estigmatizantes e contribuirão para trajetórias desiguais, inclusive, quanto à escolha dos sistemas de ensino (público e privado) e as modalidades de oferta: escola de tempo integral; escola de turno único; escola noturna; escola em regime de alternância; escola semipresencial; escolas institutos de excelência etc.

Para o ANDES-SN e a ANPED não há base material real que sustente as alterações feitas na LDB e nas proposições da reforma do EM pela BNCC, principalmente porque visa a escolha de trajetórias ou Itinerários Formativos e o protagonismo dos estudantes do EM por meio do Projeto de Vida, somente realizável se se adequar aos mecanismos impostos pelos gerentes da reforma. Sabe-se que essas trajetórias dos alunos do EM são predeterminadas pelas condições objetivas da realidade de cada região/Estado e das condições reais de oferta dos sistemas estaduais de educação, conforme o estabelecido na Lei 13.415/2017. Para muitas entidades representativas dos educadores e demais profissionais da educação, certamente, essa é uma (contra)reforma que marcará profundamente o EM, reforçando-se a histórica dualidade estrutural desse nível de ensino, de modo a reiterar as intensas desigualdades sociais no Brasil.

Pode-se afirmar que se forjam novas faces da *exclusão includente* e a *inclusão excludente*, conforme Kuenzer (2005) e Gentilli (2009). Para Kuenzer, conforme já referenciado nesse trabalho, essas duas concepções/relações

---

<sup>44</sup>Abraham Bragança de Vasconcelos Weintraub, economista e docente da Universidade Federal de São Paulo, exerceu o cargo de ministro da educação durante o período de 2019 e 2020, após sua saída assumiu o cargo de Diretor Executivo do 15º Distrito do Conselho Administrativo do Banco Mundial.

pedagógicas podem ser caracterizadas no terreno da produção (exclusão includente) como fenômeno de mercado e que conduzem à exclusão o trabalhador do mercado formal, seguida de sua inclusão na informalidade (torna-se “empreendedor de si mesmo” levando à exploração máxima de suas energias vitais) e no âmbito da escola (terreno educativo – inclusão excludente) em que o aluno é incluído no sistema escolar, em cursos de diferentes níveis e modalidades de oferta, porém, sem os padrões de qualidade exigidos que assegurem seu ingresso no mundo do trabalho.

Estas duas categorias supracitadas contribuem para explicar o campo da desigualdade oficial para a juventude brasileira. Para Gentili

A exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e permanência (GENTILI, 2009, p.1062).

Não há qualquer certeza de que os sistemas estaduais de educação, responsáveis formais pela oferta do EM, venham a cumprir com a parte diversificada do currículo e a oferta de todos os Itinerários Formativos e que aos alunos do EM sejam asseguradas as condições para realizar o Projeto de Vida, que segundo a BNCC do EM visa valorizar a diversidade de saberes e vivências sociais e culturais dos alunos, possibilitando que estes entendam as relações do mundo do trabalho e façam escolhas com liberdade, autonomia e responsabilidade.

Esse alentado Protagonismo Juvenil a ser assegurado pelo Projeto de Vida no decorrer do EM, é um elemento de sustentação e de expressão do neoliberalismo na educação no qual o mercado, a meritocracia e a concorrência andam de mãos dadas, fazendo o caminho contrário ao direito à educação pública com qualidade social.



No Maranhão, um dos estados mais pobres da federação, teme-se que a escolha dos alunos acerca de seu itinerário escolar se restrinja ao que é possível ser ofertado em cada realidade das regiões, estados e municípios. Desse modo, o que já era precário, em termos de oferta, se torne ainda mais desigual e que as escolas públicas, das periferias urbanas e do campo, fiquem à margem dos *centros de excelência* (escolas públicas federais, escolas de tempo integral estaduais e de grandes escolas privadas). Para as primeiras, nas quais se ofertarão um único itinerário formativo, serão matriculados os alunos que se constituirão força de trabalho barata e/ou desempregada e a figurar entre as estatísticas de ocupações informais. No segundo grupo de escolas, provavelmente se ofertarão diversos Itinerários Formativos e, tendencialmente, os alunos dessa rede de escolas alçarão lugares menos subalternizados na estrutura produtiva. Mas, em ambos os casos, isenta-se a escola e seu currículo de seu importante e primordial papel na formação humana.

No Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE/MA), aprovado pela Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, a Meta 3 refere-se ao atendimento à população entre 15 e 17 anos: “META 3: Ampliar, até 2016, o atendimento escolar à população de 15 a 17 anos em até 99% e elevar até 2020 a taxa líquida de matrículas de 40,6% para 75,4% nessa faixa etária” (MARANHÃO, PEE, 2014, p. 17) e entre as estratégias figuram “Implantar as Diretrizes Curriculares Estaduais com vistas ao fortalecimento das práticas pedagógicas curriculares em prol do desenvolvimento de currículos escolares que organizem de maneira flexibilizada e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte” (MARANHÃO, PEE, 2014, p. 17)

Nota-se que a visão da educação nesse documento está relacionada com os princípios da educação contidos na LDB nº 9.394/96, em que a educação é tomada em sua complexidade em articulação com a ciência, a arte; o esporte, o trabalho, as linguagens, a tecnologia e a participação social. No PEE/MA consta uma preocupação em ampliar os tempos e espaços da formação escolar dos alunos do EM, e trata de práticas curriculares e não de “desenhos ou arranjos” como trata a nova BNCC, conforme citado:

3.3 Ampliar os tempos e espaços do trabalho pedagógico com os alunos por meio de redesenho curricular voltado para a formação básica necessária à vida e ao mundo do trabalho.

3.4 Fortalecer as parcerias com instituições acadêmicas, esportivas e culturais para gestão Intersectorial na oferta de um currículo ampliado.

3.5 Equipar e manter as escolas de Ensino Médio com acervo bibliográfico, tecnologias e laboratórios que favoreçam a vivência de práticas curriculares (ESTADO DO MARANHÃO, 2014).

É em decorrência desse contexto supracitado, que se foi instigada a apreender o processo de implementação dessa reforma no Estado do Maranhão e, particularmente, explicitar-se como a SEDUC vem orientando as escolas públicas e privadas, seus gestores e educadores, ante aos imperativos de implantação do Novo EM pela BNCC. Assim, pela limitação de ida às escolas e de se estabelecer um contato direto com os professores e gestores escolares, limitou-se em verificar no âmbito da SEDUC como os Técnicos dessa Secretaria de Estado da Educação vem desenvolvendo o processo de implantação da BNCC e como têm orientado os gestores escolares e os educadores para esse fim, uma vez que, no ano de 2019, foram selecionadas/indicadas as escolas-piloto para iniciar a experiência de adoção da BNCC no Maranhão.

Sabe-se que entre os ordenadores/executores da reforma em nível nacional estão o MEC e o CNE e no âmbito dos estados as secretarias estaduais e os conselhos estaduais educação. Além desses sujeitos institucionais, destacam-se o CONSED e a UNDIME, entidades que congregam os titulares, respectivamente, das Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e os secretários municipais de educação de todo o Brasil, cujas ações têm sido realizadas em parceria com o “terceiro setor” e favoráveis aos imperativos da reforma e da BNCC do EM.

Verificou-se que o Estado do Maranhão seguiu a tendência nacional de pactuar a política educacional com as organizações do setor empresarial (Fundações, Institutos, ONGs e outras, já citadas), que assessoram por meio de seus técnicos o planejamento, a capacitação de gestores e professores, a formação dos alunos e a elaboração de documentos norteadores da flexibilização curricular e orientam a produção da Proposta Curricular para a rede estadual de ensino. Nesse estado, a esses grupos de atores individuais e coletivos se incluem ainda a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e a Promotoria de Justiça para a Educação, ampliando a representação no âmbito da sociedade civil.

Para ilustrar esse contexto de organização da ação dos dirigentes educacionais e seus parceiros, destaca-se a parceria instituída entre a SEDUC e o

Instituto Itaú BBA, que é a sigla do Corporate & Investment Bank do Itaú Unibanco, visando a capacitação dos gestores tendo em vista a implantação das escolas-piloto, reafirmando a tendência à ingerência empresarial na educação, já contemplada em análise anterior e profundamente criticada por Martins (2016) e Freitas (2018).

No âmbito da formação docente, voltada para os professores das escolas-piloto, a SEDUC fez parceria com o Instituto Reúna (INSTITUTO REÚNA, 2020) e o Instituto Singularidades<sup>45</sup>, de São Paulo, (INSTITUTO SINGULARIDADES, 2020). Esses institutos participaram ainda da formação dos gestores visando implementar a Lei nº 13415/2017, bem como da formação de professores tendo em vista implementar o Projeto de Vida e as Eletivas (Disciplinas voltadas para flexibilização) nas demais escolas da rede estadual de ensino.

Ressalta-se que o primeiro Instituto tem como parceiro a Fundação Lemann, organização do “terceiro setor”, já citada anteriormente e que foi decisiva na aprovação da BNCC do EM, no âmbito do MEC e CNE, desde o seu início. É importante verificar que essas representações empresariais usam terminologias de gestão empresarial de suas organizações financiadoras, as quais são usadas pelos seus técnicos “formadores” nas capacitações realizadas para os profissionais da educação, a exemplo: desenho curricular, chão da escola, arquitetura do currículo, protagonismo, cocriação, empreendedorismo juvenil, arranjos curriculares, flexibilização, o centro de interesse é o Projeto de Vida, educação híbrida etc.

No tocante ao Projeto de Vida, a referência no Maranhão para esse componente curricular é o Material do ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação<sup>46</sup>, do Estado de Pernambuco, outro parceiro na implementação da reforma.

---

<sup>45</sup> O Instituto Singularidades foi fundado em 2001, a partir das novas necessidades de formação de professores, gestores da educação e de especialistas de ensino para o Brasil do século XXI. Em outubro de 2010, foi incorporado pelo Instituto Península para ampliar e impactar suas ações no âmbito da educação nacional. Em outubro de 2010, foi incorporado pelo Instituto Península para ampliar e impactar suas ações no âmbito da educação nacional (Disponível em: <https://institutosingularidades.edu.br/novoportal/sobre-nos/>.) O Instituto Península oferece cursos de Graduação/Licenciatura em 4 anos; Cursos de Pós-Graduação Lato Sensu; Extensão Universitária e Cursos Online, todos focados na área da educação. Visando atender a demandas específicas, o Instituto oferece cursos de formação continuada para redes de ensino públicas e privadas que atendam à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II (Disponível em: <https://institutosingularidades.edu.br/novoportal/sobre-nos/>.)

<sup>46</sup> O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, é uma entidade sem fins econômicos, foi criado em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife. A ideia central foi conceber um modelo de educação inovador denominado Escola da Escolha, cujo foco era o jovem e a construção do seu projeto de vida. Com esse programa o ICE se

São essas parcerias supracitadas que têm coordenado todo o processo da reforma no Maranhão, conforme se registrou, pelo acesso aos documentos, por meio da participação nos eventos promovidos pela SEDUC e através das respostas à entrevista concedida pela Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de Implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão.

É importante destacar que já foi aprovado, desde 2018, o Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Por isso, questionou-se inicialmente a Coordenadora da SEDUC sobre a existência ou processo de elaboração do Documento Curricular (preliminar ou final) relativo ao Ensino Médio maranhense. A coordenadora entrevistada respondeu que:

O Documento curricular do Ensino Médio alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está em processo de Construção, na fase de elaboração da versão preliminar para consulta pública em dezembro de 2020 e janeiro de 2021. As normas existentes são todas em nível federal para efetivação da construção do documento. As normas estaduais, serão feitas diretamente do processo de elaboração do Documento Curricular, na fase de conclusão das consultas públicas e agregação de todas as contribuições, inclusive do CEE para aprovação do mesmo e expedição da resolução que aprova o Documento Curricular. (Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de Implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão, São Luís, 2021)

Considerando-se as datas previstas (2020 a 2021), pode-se afirmar que estão em processo de elaboração as diretrizes e o currículo para o novo EM maranhense e que a SEDUC segue rigorosamente o regime de trabalho previsto pelo MEC/CNE, CONSED e UNDIME tanto quanto à colaboração quanto à governança, visando preparar a Rede Estadual de Ensino do Maranhão para a (re)elaboração curricular. Conforme consta da entrevista:

Todo o processo de elaboração é definido com base na Legislação Nacional e mais documentos complementares:

- Guia das regulamentações para currículo e implementação do novo Ensino Médio.
- Recomendações e Orientações para Elaboração da Arquitetura Curricular dos Itinerários Formativos (Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de Implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão, São Luís, 2021)

Nota-se pela leitura de documentos que orientam a educação no Estado, que há um descompasso entre o que propõem o PEE/M e as DC/MA e o curso/conteúdo da reforma pela BNCC, orientada pelos Guias e Recomendações produzidos pelo

MEC/CNE/CONSED/UNDIME. Há um movimento contraditório entre o dito, o planejado e o feito; entre a concepção de educação naqueles documentos e a concepção que fomenta as diretrizes para o novo EM e a BNCC correspondente, conforme se verá em sequência.

### **4.3 O percurso da reforma do ensino médio no Maranhão.**

Desde 2016 o Maranhão, por meio da SEDUC, em conjunto com os parceiros nacionais e estaduais, vem discutindo sobre a BNCC do EM e produzindo diretrizes para a implementação da mesma. Nesse sentido, foi-se em busca de dados que explicitassem o processo de implementação da Reforma e da BNCC do EM no Maranhão. Primeiramente, fez-se um levantamento no site oficial da SEDUC ([www.educacao.ma.gov.br](http://www.educacao.ma.gov.br)) buscando-se identificar os documentos oficiais e os eventos realizados (ou por se realizarem) com aquela finalidade, tendo em vista apreender o processo dessa reforma no estado. Depois, considerando-se o papel do CONSED, consultou-se o site desse Conselho por se tratar de uma fonte de coleta de dados/informações e porque se constituía um importante dirigente desse processo reformista em âmbito nacional, uma vez que fora identificado como um dos principais parceiros do MEC/CNE no objetivo de implantação do novo EM, junto às redes estaduais. Justifica-se, ainda, porque o conselho congrega os secretários estaduais de educação e por ter sido responsável pela produção do Guia e das Recomendações para Elaboração do Currículo do EM e em cujo site se encontra os Relatórios Estaduais do *dia D do EM* realizado nos estados, além dos materiais didáticos e orientações oriundas dos *1º e do 2º Encontro da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio* (BRASIL, 2019f). Identificou-se que o CONSED fez parcerias importantes com o setor privado e que as organizações parceiras desse conselho atuavam nos estados.

Sentindo-se necessidade de mais elementos de contexto e/ou sobre o andamento da reforma e entendendo-se que o processo de implementação ainda estava em curso e que havia poucos documentos oficiais publicados no Maranhão, enviou-se um Roteiro de Questões (entrevista) a serem respondidas pela SEDUC por meio da Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio no estado. É importante registrar que a entrevista não foi realizada presencialmente e teve seu roteiro encaminhado *online*, via e-mail, o qual foi

respondido pelo mesmo procedimento, por força da necessidade do distanciamento social e das exigências do protocolo sanitário nacional e estadual, em decorrência da pandemia do Covid-19. Do mesmo modo, participou-se de algumas formações e reuniões técnicas específicas que aconteceram na modalidade remota, para professores e gestores da rede, promovidas pela SEDUC/MA e suas parcerias e que resultaram nos dados que se apresentam a seguir.

Inicialmente, para debater e emitir sugestões sobre a BNCC da Educação Básica, o Maranhão participou dos seminários estaduais, que foram realizados em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal. No Maranhão o Seminário Estadual da Base Nacional Comum Curricular aconteceu nos dias 01 e 02 de agosto de 2016 e objetivou relatar as deliberações da plenária realizada no 4º turno do Seminário da Base Comum Curricular (BRASIL, MEC; CNE, 2019).

O referido evento foi realizado no Auditório da Faculdade Pitágoras<sup>47</sup>, em São Luís, onde se reuniram cerca de 700 gestores e professores, das redes pública e privada (os mesmos foram selecionados mediante chamada pública), para participarem do referido evento, que teve como patrocinadores o Governo do Maranhão, por meio da SEDUC, o MEC, o CONSED e a UNDIME, além de ter contado com a participação da Secretária Adjunta de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão<sup>48</sup>, de representantes da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA); do Conselho Estadual de Educação e do Promotor de Justiça para a Educação<sup>49</sup>.

Segundo a Superintendente de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC)<sup>50</sup>, aquele evento foi conclusivo dos trabalhos da BNCC que se iniciaram em março de 2015 e afirmou: “Aqui nós estamos analisando e aprovando a segunda versão, com as devidas alterações. Dessa discussão resultará a terceira versão, e lá estará a voz do Maranhão dizendo o que deseja para o currículo nacional”. (ESTADO DO MARANHÃO, 2019). De acordo com, à época, Presidente da UNDIME<sup>51</sup>, no documento produzido foram colocados os questionamentos e

---

<sup>47</sup> A Faculdade Pitágoras unidade São Luís faz parte de uma rede formada por 170 unidades de ensino voltadas para a graduação, pós-graduação e extensão.

<sup>48</sup> A atual Secretária Adjunta de Ensino da Secretaria de Estado de Educação do Maranhão é a Professora Rosyjane Paula.

<sup>49</sup> O Promotor de Justiça para a Educação no Maranhão é o Juiz de Direito Dr. Paulo Avelar.

<sup>50</sup> A atual Superintendente de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) é a Professora Silvana Machado.

<sup>51</sup> Gorethi Camelo, à época, era a Presidente da UNDIME/MA.

anseios com relação a BNCC concentrando o foco nos objetivos de aprendizagem (ESTADO DO MARANHÃO, 2019).

Nesse seminário foram realizadas palestras por uma das coordenadoras do processo de construção da primeira e segunda versão do texto preliminar da BNCC<sup>52</sup>, quando ainda não se havia separado o EM daquele documento preliminar. Enfatizando as mudanças que o documento base sofrera, da primeira para a segunda versão, a representante do MEC declarou: “Acho que este é o momento em que os professores podem conhecer um pouco mais a estrutura da BNCC, porque eles terão um papel muito importante de sugerir as mudanças que se fizerem necessárias nessa segunda versão do documento.” Ainda, “estamos oferecendo subsídios para que eles possam fazer uma melhor leitura possível das diferentes etapas do ensino” (ESTADO DO MARANHÃO, 2019).

Para uma das coordenadoras do processo de construção da BNCC pelo Ministério da Educação<sup>53</sup>, aquele seminário era um momento importante na construção de um processo democrático, uma vez que todos os educadores brasileiros podiam dizer o que desejavam para a educação no país: “É o momento em que o Maranhão vai dizer, a partir de sua realidade, o que pensa, o que é importante que todos os brasileiros aprendam na educação básica. É o momento de olhar para a parte comum do currículo do Brasil”.

Para a vice-presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular do Maranhão<sup>54</sup>,

O Brasil precisa pensar a educação como uma política de Estado e não como política de governo. Então quando se decide chamar os educadores, que estão no chão da escola, para discutir e pensar a educação, é o caminho para se construir essa política. Acho muito importante que aqui, educadores de escolas públicas e particulares estejam juntos nesta grande discussão. Aqui estamos falando de direito de aprendizagem (ESTADO DO MARANHÃO, 2019).

Ao final do evento um relatório começou a ser produzido, para ser encaminhado ao MEC, com as contribuições dos participantes. Buscando-se o referido documento no site do CONSED, identificou-se somente a formulação de um texto contendo duas páginas, que se diz ser, o relatório do Maranhão.

---

<sup>52</sup> A Professora Hilda Micarello foi uma das coordenadoras do processo de construção da primeira e segunda versões do texto preliminar da BNCC, quando ainda estavam unificadas.

<sup>53</sup> Sandra Zita foi uma das coordenadoras do processo de construção da BNCC no âmbito do Ministério da Educação.

<sup>54</sup> A Vice-Presidente do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino Particular do Maranhão, à época, era a Professora Elza Balluz.

Pelo registro desses eventos pode-se verificar que foram instituídas diversas parcerias visando o trabalho de (re)elaboração curricular para as escolas maranhenses, tanto técnicas quanto financeiras. Fato reafirmado na entrevista pela Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio:

Sim, com a sociedade civil organizada e todas as representações das instituições de escolas da educação básica e ensino superior. E demais instâncias que constituem o Sistema de Educação Estadual. São parceiras técnicas e financeiras (MEC, CONSED) e parceiras como instituições renomadas, com notório saber para reformulação curricular, sobretudo, na organização das consultas públicas e finalização do Documento Curricular. (Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão, São Luís, 2021)

Veja-se que os parceiros, incluindo o “terceiro setor”, estavam presentes desde o início da implementação da BNCC no estado e organizaram o seminário para debater a BNCC da Educação Básica, com 700 profissionais da educação. Para o EM foi realizado, no dia 2 de agosto de 2018, o Dia D de debate sobre a BNCC do EM nas escolas públicas e privadas. Nesse referido evento, quanto a participação da rede pública estadual, o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas, Estadual e Municipais do Estado do Maranhão (SINPROEEMMA), orientou as Coordenações Regionais de Educação da SEDUC, a dizer não a BNCC do EM e pedir pela revogação da Lei 13.415/2017.

Para o referido Sindicato as Regionais deviam organizar seus trabalhadores da educação para o debate sobre a Nova Lei do EM e a BNCC, os quais seriam orientados a seguir a proposta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, que é pela revogação da totalidade da lei (SINPROEEMMA, 2018). Para o Presidente do Sindicato, Prof<sup>o</sup>. Raimundo Oliveira,

nossa mobilização neste momento, é decisiva para desmascarar a intenção do MEC de viabilizar mais um golpe midiático para aprovar a BNCC no Conselho Nacional de Educação. Esse é mais um golpe que a educação sofre com este governo golpista (referindo-se ao governo Michel Temer) e precisamos todos nós comunidade escolar nos mobilizar, debater e combater mais este ataque a educação a brasileira (SINPROEEMMA, 2018).

Apesar das resistências e críticas, após a realização do Dia D seguiram-se as atividades tendo em vista a reforma, com a aprovação da BNCC da Educação Infantil e Fundamental (no final de 2018) e, posteriormente, com a aprovação da Lei da BNCC do EM (no final de 2019) se iniciaram atividades pontuais de formação para gestores e docentes no Maranhão.



Considerando-se que, em 2019, no Maranhão, somente no EM, havia um total de 17.299 professores atuando (desse total, 94,2% têm nível superior completo e 85,4% em grau acadêmico de licenciatura e 8,8%, bacharelado) (BRASIL, MEC; INEP, CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA-2019, 2020), torna-se impossível considerar que tenha havido uma participação ampla e democrática, o que pressupõe a tendência nacional de pouco debate com os mais interessados na reforma: os educadores e gestores escolares. Assim, considerando-se a complexidade da formulação da BNCC e as alterações marcantes em decorrência desta para os currículos da educação básica, concorda-se com os autores e entidades docentes, já referenciados, que afirmam não ter havido participação dos educadores e de suas representações sindicais e científicas.

Pode-se ilustrar tal afirmação com a realização, em agosto de 2019, da 1ª Formação de Gestores e Supervisores para que suas respectivas escolas implantassem o Novo Ensino Médio, previsto para iniciar em 2019. Cerca de 70 gestores e supervisores escolares da rede estadual; técnicos da SEDUC e do IEMA, participaram deste processo. Segundo a SEDUC (ESTADO DO MARANHÃO, 2019) inicialmente seriam contemplados Projetos Empreendedores em 33 escolas de Ensino Regular da rede que integram o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e que serviriam como escolas-piloto para o processo de implantação do Novo Ensino Médio e dos Itinerários Formativos.

Na sequência do processo esse quantitativo de escolas foi ampliado e, segundo a coordenadora da SEDUC/MA para a reforma, “estão nesse processo de implantação 11 Escolas de Tempo Integral e 33 escolas de Tempo Parcial” (Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão, São Luís, 2021). Quanto aos critérios de escolha foi informado pela coordenadora da equipe técnica, que a seleção das escolas-piloto se deu segundo

a Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018 que Instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a participação. Dentre os critérios destacam-se: equipe gestora e pedagógica adequada, estrutura física compatível com ações pretendidas: diversificação de público (Zona Urbana e Zona rural) e a inclusão de escolas de tempo integral, pela experiência com o modelo proposto (Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão, São Luís, 2021).

A implantação das escolas-piloto foi promovida pela SEDUC/MA em parceria com o Instituto Itaú BBA. À época, a Supervisão de Currículo da SEDUC, afirmou que,

O encontro está voltado para a elaboração da arquitetura do Novo Ensino Médio, construção dos itinerários formativos dentro de uma proposta de formação geral e para o mundo do trabalho. Estamos preparando esses gestores e supervisores escolares para a discussão na rede, construção dessa nova arquitetura e flexibilização curricular [...] é uma proposta de formação integral que proporciona o desenvolvimento geral do estudante, incluindo a prática profissional. (ESTADO DO MARANHÃO, 2019)

A representante do Instituto Itaú BBA no referido evento declarou que nas 33 escolas escolhidas estava em implantação um “módulo de formação e preparação básica para o trabalho”, com três projetos empreendedores: Empresa Pedagógica, Intervenção Comunitária e Iniciação Social e Científica”. Essas ações estariam voltadas a desenvolver nos alunos do EM as “competências para ter um protagonismo profissional e social”. (ESTADO DO MARANHÃO, 2019).

Considerando-se esse processo em curso pode-se afirmar que há uma tendência, na atualidade, a adotar a pedagogia empresarial no momento da implementação da BNCC na rede estadual, por meio dessas experiências piloto, cujas técnicas e metodologias voltam-se para a implantação do projeto “Empresa Pedagógica”, como se a escola fosse empresa e a gestão escolar devesse ser voltada para a formação de recursos humanos para o mercado e não para a formação humana. Nota-se nas declarações contidas no site oficial da SEDUC/MA que o foco da educação no EM está na “preparação de competências gerais para o mundo do trabalho, como a capacidade de resolver problemas complexos, capacidade de argumentação, criatividade, trabalho em grupo, ética, relações interpessoais, entre outras” (ESTADO DO MARANHÃO, 2019). Tal declaração entra em contradição com o teor do PEE/MA e as DC/MA, aprovados em 2014.

Em novembro de 2019 mais duas formações ocorreram, agora, voltadas à implantação dos projetos de Intervenção Comunitária e Iniciação Social e Científica. Tais projetos de formação se iniciaram nas escolas em 2020, antecipando, o que viria a ser o Novo Ensino Médio de todo o país em 2021, um nível de ensino cuja orientação e lógica de educação voltaram-se ao empreendedorismo, por meio da nomenclatura dos Projetos de Vida que, segundo a ideologia dos reformadores neoliberais, asseguraria *a participação ativa dos estudantes em todo o processo*. Nesse sentido, segundo o MEC/CNE, haverá escuta das demandas do alunado e

orientação de interesses desses alunos para a escolha dos Itinerários Formativos, com a possibilidade, inclusive, da oferta de outras unidades curriculares eletivas, ou seja, de flexibilização curricular. Isso reitera que a BNCC está na contramão da LDB nº 9.394/96, bem como do modelo de formação que os educadores do campo progressista defendem: a formação humana plena em unidade entre educação e o trabalho como princípio educativo.

Nota-se que a escola de Educação Integral implantada no Estado do Maranhão se aproxima muito mais dessa última visão e das experiências dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFE), supondo-se que com a BNCC se percam a identidade da formação integral e integrada pretendida na proposta curricular inicial daquelas redes de escolas. Desde 2016, os Centros Educa Mais, além da rede IEMA, ofertam em suas Unidades Vocacionais a Educação em Tempo Integral (ETI), por meio de uma Proposta de Currículo Integrado (CI), em que se incluem os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que têm a finalidade de capacitar, aperfeiçoar e atualizar o estudante que deseja entrar ou retornar ao mercado de trabalho, de maneira rápida e eficiente (ESTADO DO MARANHÃO, 2019).

A visão de educação dessa rede de escolas, acima citada, está mais arraigada à concepção de educação tecnológica articulada ao processo de criação e de criatividade do aluno, em conformidade com que destaca Silva (2015), ao se referir às contribuições de João Augusto Bastos para a Educação Tecnológica: “O potencial criador do ser humano é inesgotável, pois elabora-se em múltiplos níveis, do sensível passando pelo cultural até atingir o âmago da consciência. Torna-se presente nos múltiplos caminhos em que o homem busca captar e configurar as multifacetárias realidades da vida” (SILVA, 2015, p.93). Em tal contexto educativo, “a imaginação criativa tende a ampliar-se, sempre a partir de um pensar específico sobre um fazer concreto. O ambiente essencial do ato imaginativo não se restringe ao factual, mas estende-se aos acontecimentos que têm em comum” (SILVA, 2015, p.93).

Para Mello (*et all*, 2020), a educação tecnológica vem assumindo um importante e central papel na formação técnico profissional, não se limitando à mera aplicação de conhecimentos (competências na realização específica de tarefas), mas desenvolvendo tais conhecimentos mediante a compreensão das transformações globais científicas e tecnológicas que marcam nosso século. Para os

autores, a educação tecnológica é aquela que prepara um cidadão competente e crítico para todo o ambiente em que vive (para o complexo de relações sociais que estabelece) e não somente para o trabalho em si.

Uma educação na perspectiva de formação humana, é aquela que prepara para a vida, para tomar decisões, integrar conhecimentos de todas as áreas (científico, filosófico, artístico). Prepara para agir e não só para reagir, planejar e não apenas executar. Para ter competência *no* trabalho mas, especialmente, diante *da* vida como um todo. A educação deve acompanhar o desenvolvimento das tecnologias, criticando e adaptando os conhecimentos às necessidades da produção da vida. (MELLO *et all*, 2020).

De acordo com Bastos (1995, p.10) “O avanço do conhecimento, a incorporação progressiva de novos métodos e técnicas de trabalho e produção, além de um novo desenho do mercado de trabalho, trazem repercussões diretas sobre a formação e a capacitação de recursos humanos que atuam nos diversos setores da economia”. No entanto, ele adverte que a “educação técnico-profissional não deve permanecer a reboque do desenvolvimento tecnológico, mas procurar situar-se em posições de vanguarda face às mudanças e transformações que acontecem no mundo” (BASTOS, 1991, p.103).

No âmbito do Conselho Estadual de Educação (CEE/MA), órgão regulador e legislador da educação no estado, tem ocorrido debates acerca do currículo tendo em vista a formação dos estudantes maranhenses. De acordo com sua Presidente<sup>55</sup>, o Conselho tem se reunido virtualmente para realizar o que denominou de *Ciclo de Formação sobre a BNCC*. Tais reuniões visam a formação dos conselheiros que integram os diversos colegiados, sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ainda, segundo a conselheira, a equipe de assessoria se reuniu para explanar sobre as ações do Conselho no período da Pandemia DO Covid-19 e proceder encaminhamentos para as atividades do setor, particularmente quanto à BNCC.

Registra-se que o CEE/MA aprovou e publicou o documento final da BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, intitulado *Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental*, publicado

---

<sup>55</sup> Soraia Raquel Alves da Silva é a atual presidente do Conselho Estadual de Educação.

em 2019, sob a anuência do Secretário de Estado da Educação do Maranhão e pelo Presidente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão. Nessa construção do Documento Curricular do Território Maranhense, consta no documento que

Foi realizada ampla mobilização das redes de ensino por meio de ação colaborativa entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), em que profissionais da educação e da sociedade civil tiveram a oportunidade de apresentar valiosas contribuições ao documento por via de consultas públicas presenciais e plataforma on-line (ESTADO DO MARANHÃO, 2019).

Convém lembrar que essa proposta curricular serve de referência para todo o estado do Maranhão, para a rede pública e privada, em que os municípios farão as adaptações necessárias no intuito de seguir as diretrizes propostas. É importante destacar que o Ensino Médio não consta nessa proposta, uma vez que a BNCC deste nível de ensino caminhou separadamente em âmbito nacional, por força das medidas políticas do MEC/CNE. Na introdução o referido documento destaca-SE que

A aprendizagem e o desenvolvimento daqueles que se encontram na escola é responsabilidade de todos que dela fazem parte. Assim, a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão, as Secretarias Municipais de Educação e a rede privada de ensino devem propiciar as condições básicas para que isso efetivamente aconteça, bem como assegurar a formação continuada indispensável para o bom desempenho dos professores e o alcance do sucesso escolar dos estudantes. O Documento Curricular do Território Maranhense servirá de base para que as escolas das redes públicas e privadas (re)elaborem seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos de aulas de seus docentes. É preciso, pois, que todos assumam o compromisso com a promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo deve ser conhecido, discutido e incorporado pelos profissionais de educação, que se constituem como sujeitos da ação educativa, inclusive os que pensam as políticas públicas educacionais (ESTADO DO MARANHÃO, 2019, p.6).

Em artigo intitulado “Novas trajetórias para os estudantes”, publicado no site da SEDUC/MA, o Secretário de Educação do Estado e, a época, Reitor do IEMA, assegura que, desde 2019, gestores, supervisores e professores participaram de encontros formativos, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação (ESTADO DO MARANHÃO, 2020) e parceiros, visando discutir e apresentar sugestões metodológicas pertinentes à flexibilização curricular no estado. Nesse artigo evidencia-se a sintonia entre o governo estadual (ESTADO DO MARANHÃO, 2020) e a ideologia do empreendedorismo juvenil: “o que estamos propondo é a

construção coletiva de um documento curricular, que contemple a formação de cidadãos autônomos, responsáveis e aptos para a concretização de seus Projetos de Vida”, fato que (ESTADO DO MARANHÃO, 2020) acentuando a tendência a que na escola existam dois percursos: um presumidamente, informativo e outro formativo, dando origem a currículos e práticas escolares diferenciadas.

A previsão do Secretário de Educação era apresentar a proposta preliminar do Novo Currículo para o EM maranhense em outubro de 2020, visando submetê-la à consulta pública *on-line* e, após as contribuições obtidas nessa consulta, seria enviado, até o final de 2020, para o Conselho Estadual de Educação visando emitir o parecer de aprovação. No entanto, a referida consulta pública só ocorreria ao final de 2020 (primeira consulta pública) e início de 2021 (segunda consulta pública).

Convém ressaltar que a intensificação do debate estadual sobre a construção do documento curricular para o Ensino Médio no Maranhão só veio ocorrer em 2020, uma vez que, anteriormente, estava restrito às comissões de implementação e aos professores, gestores e técnicos das escolas-piloto escolhidas. Esses encontros, realizados com as escolas-piloto, trataram predominantemente dos Projetos de Vida e Disciplinas Eletivas; da flexibilização curricular e dos Itinerários Formativos e, sobre a possibilidade de se instituir parcerias entre as escolas e o setor produtivo, a fim de viabilizar o Itinerário Profissionalizante e os Projetos de Vida dos estudantes (Empreendedorismo/Protagonismo Juvenil), em correspondência com os arranjos econômicos de cada localidade.

Desse modo, em junho de 2020, aconteceu a I Formação de Professores(as) das Escolas-Piloto, que teve por objetivo aprofundar os conhecimentos relativos aos componentes curriculares, Projeto de Vida e Eletivas da Base que integram a Matriz Curricular da rede estadual. Essa formação foi ministrada pelas professoras do Instituto Reúna<sup>56</sup> (INSTITUTO REÚNA, 2020) e do Instituto Singularidades<sup>57</sup>, de São Paulo (INSTITUTO SINGULARIDADES, 2020). Participaram dessa formação o gestor geral ou adjunto de cada escola; o responsável na escola pela implementação da reforma do EM e a BNCC; professores do Projeto de Vida e das disciplinas Eletivas da Base e quatro professores das demais disciplinas, sendo um por cada área de conhecimento.

---

<sup>56</sup> Professora Kátia Stocco Smole integrante do Instituto Reúna e responsável pela capacitação durante o evento.

<sup>57</sup> Professora Hannah Danza integrante do Instituto Singularidades e responsável pela formação durante o evento.

Nessa Formação promovida pela SEDUC/MA, o termo “inovação” foi apresentado como sendo o centro da ação curricular. Por sua vez, a separação da estrutura curricular pela Base Comum e por Itinerários Formativos, foram apresentados como a possibilidade de flexibilização. O aluno pode fazer o Itinerário Formativo por área; híbrido; por formação técnica; seguir um itinerário técnico-profissional (desde o começo do EM) e/ou pode optar por mais de um Itinerário, caso o sistema ofereça na rede escolar.

Verificou-se que os Itinerários Formativos têm duração variável, assim, a cada ano, a Secretaria de Educação decide em quanto tempo as redes organizam esses Itinerários, ação que conta com o apoio do CONSED e de seus parceiros. A novidade é que o aluno pode fazer parte do Itinerário Formativo à distância, por meio da combinação de uma educação híbrida (é uma metodologia de ensino que combina ensino presencial e a distância, flexibilizando a oferta de estudo/aulas para os alunos, tanto em ambientes virtuais quanto em sala de aula) e os demais Itinerários Formativos podem ser integrados com o Itinerário de Qualificação Técnico Profissional e com a possibilidade de serem realizados fora da escola. Porém, nessa modalidade híbrida, a escola, os professores e os alunos precisam ter as condições ambientais (em casa e na escola) adequadas tecnologicamente e fisicamente para que possam realizar suas atividades.

Durante o evento anteriormente referenciado, os coordenadores da reforma informaram aos coordenadores e gestores escolares participantes, que são as Secretarias de Educação (estadual e municipais) que decidem sobre as flexibilidades curriculares, por meio da organização dos Planos de Implementação; da Distribuição das Ofertas; das Aulas; dos Projetos interligados entre disciplinas e outros, fato que foi confirmado posteriormente, quando a SEDUC produziu documentos/propostas/planos emergenciais de flexibilização, norteadores do trabalho nas escolas públicas, incluindo as ementas, os conteúdos/disciplinas Pré-Itinerários (Eletivas) e diretrizes aos Tutores (Professores) que orientarão os Projetos de Vida.

Nesse sentido, constatou-se em outro evento, realizado em 2021, que foram apresentados pela SEDUC o Modelo da Estrutura Curricular da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão – Escolas-Piloto Parciais - Novo Ensino Médio (turmas iniciadas em 2020 - diurno/matutino ou vespertino); e o Modelo da Estrutura Curricular da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão, para toda a rede de

escolas (turmas 2021 a 2023 - diurno), portanto cumprindo-se o papel da SEDUC na decisão sobre a flexibilização curricular.(ESTADO DO MARANHÃO, 2021)

Quanto aos Itinerários Formativos, conforme consta na BNCC, o Itinerário Técnico Profissional pode ser lecionado por profissionais de notório saber<sup>58</sup> e tem a possibilidade de ser ofertado em parceria com o Sistema S. O aluno cursa uma parte do currículo na escola e outra nas instituições do Sistema S e demais instituições parceiras. Só é obrigatório professores licenciados para os demais Itinerários Formativos e para a Parte Comum, que totalizam até 1800h.

Seguindo essa tendência nacional a adotar os imperativos da reforma e da BNCC do EM o Maranhão segue sua experiência reformista, desenvolvendo-a, conforme antecipado, inicialmente nas Escolas-Piloto, identificadas como espaços de experimentação e reflexão ou como espaço de testes para a adoção da reforma: “o que der certo será reproduzido nas demais escolas”, trata-se de “adequar as escolas ao perfil dos estudantes” comentam os formadores/gestores da SEDUC/MA. Conforme se registrou, são 44 Escolas-Piloto, contudo no ano de 2020, as mencionadas escolas-piloto só tiveram 28 dias letivos com aulas presenciais e, depois, foi adotado o ensino remoto em decorrência da Pandemia do Covid-19. Essa realidade continuou sem alterações até o período em que se concluiu a pesquisa, julho de 2021.

No que se refere ao Projeto de Vida, relata-se que o mesmo foi objeto de formação aos gestores e professores, sob a responsabilidade da representante do Instituto Singularidades<sup>59</sup>, que defende esse componente curricular como o mais importante na formação do aluno do EM. Para ela, o Projeto de Vida pode acontecer desde o Ensino Fundamental (na etapa final do EF). Por ocasião da formação aos professores e gestores apresentou àqueles cursistas o Vídeo intitulado *Projeto de Vida: Práticas*. O conteúdo visava estimular nos alunos o desenvolvimento do empreendedorismo e a elaboração de projetos sociais, inclusive trabalho em ONGs e trabalho voluntário, o que se viabilizaria por um Projeto de Vida Interdimensional. Veja-se que a proposta foge aos objetivos que se esperam como função social da escola: a socialização do conhecimento sistematizado e historicamente produzido

---

<sup>58</sup> Trata-se de um conhecimento público que é do domínio de uma pessoal/profissional e que não foi adquirido pela forma escolarizada. No entanto, domina o conhecimento de sua especialidade em nível comparável ao conhecimento formal equivalente.

<sup>59</sup> O referido evento foi ministrado pela Professora Hanna Cebel Danza, especialista em Projeto de Vida e Aprendizagem Socioemocional do Instituto Singularidades de São Paulo.



(Filosofia, Ciência e Arte). O Projeto de Vida, com tais características, não pretende projetar com o aluno o seu percurso acadêmico e profissional, mas inseri-lo socialmente em atividades parciais, pontuais e cotidianas que carecem de pouco conhecimento sistematizado, além de estimular o voluntariado para alunos cuja realidade social está a requerer do Estado, por meio das políticas públicas, ações contundentes no sentido de garantir o acesso e a permanência desse aluno na escola.

No tocante ao documento curricular final, à época do referido evento, fora informado que havia uma Equipe PROBNCC na SEDUC redigindo o currículo e produzindo ementas (construção da SEDUC com os professores do IEMA), tendo como experiência o IEMA, cujos professores fizeram relatos, trazendo seu aprendizado acerca dos Projetos de Vida, já desenvolvidos naquelas escolas. O objetivo foi apresentar o IEMA e as Escolas de Tempo Integral (Educa Mais) como exemplo para as demais 14 escolas-pilotos presentes no evento e cujo funcionamento é em turno único.

Registra-se que o IEMA foi criado com o objetivo de ser uma referência de Escola de Tempo Integral (ETI) para toda rede estadual, além de ampliar a oferta de educação profissional, científica e tecnológica. A proposta do governo maranhense é implantar o Instituto em todas as regiões do estado, oferecendo à sociedade maranhense as condições e oportunidades para o desenvolvimento dos seus potenciais, respeitando as necessidades locais e as prioridades estratégicas do Maranhão.

Na segunda parte, do mesmo evento citado, cada escola-piloto participante se reuniu virtualmente para discutir a Ementa e os Conteúdos Curriculares para as escolas do 1º ano do EM, tendo em vista garantir a unidade pedagógica para toda a rede (Unidade Curricular) e designar parte do horário escolar para que os alunos e Professores Tutores desenvolvessem o Projeto de Vida. Para tanto, o CONSED enviou documentos pedagógicos para orientar Gestores e Equipe Escolar na definição das habilidades e competências, tendo em vista a flexibilização curricular; contribuir com a elaboração do diagnóstico sobre os estudantes, visando caracterizá-los socialmente; identificar as possíveis escolhas e interesses acerca do Projeto de Vida pelo aluno (refletir junto com alunos por meio das tutorias) e orientá-los sobre o percurso a seguir (Itinerários Formativos).

Para a SEDUC/MA é na escola que se dá a sistematização e validação do Projeto de Vida o que se fará por meio da mudança no planejamento, antes linear, que não levava em conta a autobiografia do aluno e, agora, os gestores e supervisores, atendendo aos novos direcionamentos, devem levar em consideração as várias dimensões cognitivas e afetivas que envolvem o estudante. Conforme entendemos, em seu discurso, a SEDUC/MA expressa a necessidade de conhecer o aluno do EM e, nessa perspectiva, para essa secretaria de educação não comportam receitas e ou modelos, mas os professores e gestores têm que conhecer o aluno, a diversidade e o contexto em que ele vive; saber quais os valores para tornar a escola um lugar atrativo e que dê voz à periferia e contribua para ampliar a visão de mundo e o protagonismo estudantil (ESTADO DO MARANHÃO, 2020).

Mas, nota-se uma contradição nessa concepção de Projeto de Vida sob o interesse do aluno, uma vez que a SEDUC/MA, em todas as formações de educadores e gestores, contratou organizações do “terceiro setor”, com ideologias mercadológicas, para realizarem discussões/formações, inclusive, com a equipe técnica gestora da SEDUC/MA, prevalecendo as parcerias público-privado, geralmente, indicadas pelo MEC, UNDIME e CONSED e cujos recursos financeiros disponíveis para tais formações são oriundos do tesouro público, conforme se identificou nos documentos publicados por estes parceiros.

Verificou-se durante um dos “Momentos de Formação” que foi contemplado o Projeto de Vida e a necessidade de relacioná-lo com as Tecnologias, conforme a “nova forma” adotada pela BNCC do EM: unidade teoria e prática que se traduz pelo saber fazer das competências. O Professor será o tutor da turma para o Projeto de Vida e o Gestor Pedagógico deverá assegurar a eficácia desse projeto no âmbito de cada escola.

É nesse sentido que a assessora do Instituto Singularidades afirma que com o Projeto de Vida a “escola deixa de ser um tédio” e o aluno identifica seus problemas. Para tanto, adotou o Material do ICE, como referência:

O Projeto de Vida reside no “coração” do projeto escolar da Escola da Escolha. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem.

Projeto de Vida é a solução central proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens. Na Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e

que pessoas que pretendem ser. Não se trata de definir carreira. Trata-se, antes, de definir: quem eles querem ser; que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais; que conhecimentos esperam ter constituído de maneira a ter ampliado e diversificado o seu repertório e que, no conjunto, o apoiarão na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas (INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2021)

Note-se que há uma ênfase de que os Projetos de Vida não são para *definir uma carreira mas para obter um repertório flexibilizado* pelos alunos e aplicáveis nos diversos domínios. Essa ênfase no *sonho do estudante* não permite que ele sonhe com uma carreira profissional, constituída por grandes metas/objetivos. Trata-se do aluno empírico/prático preparado para pequenas e rotineiras tarefas cotidianas. Para esse aluno, alenta-se a ideologia de que a realidade está à espera da realização do seu Projeto de Vida, independente das circunstâncias concretas de vida, porque estas serão, certamente, silenciadas pelo currículo. Segundo a lógica empresarial que orienta esse Projeto de Vida, basta ao aluno ser resiliente e conseguirá realizar seus objetivos. Mas, na sociedade capitalista, como sociedade de classes, a classe popular muito pouco influencia *no que deseja ser*, geralmente, há um discurso moral que afirma todos terem direitos, porém, a prática política nega esse direito a todos que estão em condições de subalternidade e pobreza.

Para Lavoura e Ramos (2020), essa centralidade conferida aos interesses dos estudantes do EM, trata-se de uma argumentação ideológica que contribui reiteradamente para negar o direito à escola de qualidade para a classe trabalhadora, em especial, às frações de classes mais empobrecidas. Essa visão defende outras práticas curriculares e sociais que seriam mais interessantes que o trabalho escolar (a exemplo, o Projeto de Vida, as Eletivas, campanhas, feirinhas, oficinas, trabalho voluntário etc.) aos estudantes do que o velho currículo do EM, negando a esses alunos uma formação ampla, referenciada pelo conhecimento científico, filosófico e artístico, hoje dominante e defendido por qualquer estado-nação que se preocupe com o seu lugar na divisão internacional do trabalho.

Mas, a ideologia do empreendedorismo juvenil ganhou força nas reformas empresariais da educação no Brasil e se acentuou em tempos de Pandemia do Covid-19. Convém ressaltar que essa ideologia não surgiu sem a influência dos organismos internacionais, entre os quais a UNESCO, agência especializada em educação, ciência e cultura da ONU e que tem feito da temática do empreendedorismo juvenil um de seus argumentos para as políticas de juventude

nos países em desenvolvimento e nos países pobres (periferias do capitalismo). Para essa organização, os países devem incluir e promover o protagonismo juvenil em articulação com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)<sup>60</sup>.

Segundo essa organização, será uma oportunidade histórica para as nações melhorarem os direitos e bem-estar de crianças e adolescentes. Nesse sentido, deve-se desenvolver ideias e projetos novos com grande potencial e possibilidade de impactar socialmente as regiões onde se desenvolverão, portanto, desenvolver nos jovens uma visão empreendedora, a exequibilidade, a inovação, a liderança, o impacto social e sustentabilidade (UNESCO,2021). Esses, são alguns entre os critérios que os jurados irão avaliar nos projetos propostos pelas equipes juvenis que chegam à organização.

Nota-se que os frasismos vão tomando corpo: aluno como protagonista; fazer parceria com a família; escola como lugar dos sonhos; trabalhar as habilidades socioeducacionais dos alunos; o projeto de vida vai indicar as abordagens e o trabalho na escola; estimular o papel de liderança; cada escola terá uma sala para o Projeto de Vida e este visa combater a desigualdade social; o Projeto de Vida é responsabilidade social do aluno (campanhas, solidariedade, doação, etc.).

Verificou-se no decorrer desse estudo que muitos gestores e educadores que participaram do evento em tela, até se emocionavam ao relatar que fizeram campanhas de solidariedade e hortas na escola, que realizaram *Feirão das Eletivas* no final do ano escolar (Exemplo de Eletivas: Fenômeno da morte na América Latina; Horta (com sucesso); Sociologia; Mulheres na Ciência; Música Popular, Fotografia); projetos, como exemplo de protagonismo dos alunos para transformação de sua realidade. Nota-se que são fragmentos curriculares que destituem tanto o saber do educador quanto o direito do aluno ao saber sistemático/científico, filosófico, artístico.

Mas, contraditoriamente, a Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de Implementação da BNCC do EM da SEDUC/MA faz a observação que não se deve

---

<sup>60</sup> Os 193 Estados Nacionais membros da ONU, incluindo o Brasil, comprometeram-se a adotar a chamada Agenda Pós-2015, a partir da qual, essas nações pactuantes trabalharão para cumprir os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). São os objetivos: erradicação da pobreza, fome zero e agricultura sustentável, saúde e bem estar, educação de qualidade, igualdade de gênero, água potável e saneamento, energia limpa e acessível, trabalho decente e crescimento econômico, indústria, inovação e infraestrutura, redução das desigualdades, cidades e comunidades sustentáveis, consumo e produção responsáveis, ação contra mudança global do clima, vida na água, via terrestre, paz, justiça e instituições eficazes, parcerias e meios de implementação.(UNESCO, 2021)

confundir Projeto de Vida com autoajuda, com adaptação, mas como um individualismo estimulado (Eu posso!) e diz que a Escola deve fazer parcerias com empresas, bancos, casa da mulher, etc. visando realizar esse Projeto de Vida. Para tanto, é necessário antes fazer a sondagem de aptidões. No entanto, há a orientação para as escolas fazerem o diagnóstico econômico do seu entorno, visando identificar potenciais espaços de intervenção com o Projeto de Vida, ou seja, “definição dos critérios para o levantamento dos arranjos produtivos locais considerando o porte dos municípios e potenciais parcerias” (ESTADO DO MARANHÃO, 2020).

Sobre a questão supracitada Lavoura e Ramos (2020) alertam que na Pedagogia das Competências os conteúdos de ensino são reduzidos a recursos ou insumos para o desenvolvimento de atividades (situações de vida cotidiana e/ou de trabalho) que visem desenvolver as competências pré-definidas estas o único campo de referência de seleção dos conteúdos a serem trabalhados pelo professor, em vez de ciências clássicas, que para PHC “são mediações necessárias e que possibilitam o ser humano apreender a realidade para si, consequência da finalidade da educação”.(LAVOURA; RAMOS, 2020, p.57).

A Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil), quanto a essa questão, ressalta em Carta assinada por diversas entidades do campo educacional e da pesquisa e inovação, que é absurda a censura ao campo científico e aos debates essenciais para uma percepção mais aprofundada dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais no contexto escolar na sua contestação, em especial pelos alunos do EM. Segue uma tendência por meio de propostas legislativas ligadas ideologicamente aos denominados Programa e Movimento Escola Sem Partido, ao Movimento Pela Base entre outros, como projetos/programas/campanhas que negam o direito aos alunos e alunas do Brasil a uma educação democrática, comprometida com uma sociedade justa e igualitária. (ANPUH-BRASIL, 2019).

Um segundo momento, importante para implantação da BNCC do EM no Maranhão, ocorreu em dezembro de 2020, por meio de um Webnário promovido pela SEDUC intitulado *Novo Ensino Médio: Diálogo sobre a implementação da Lei nº13.415/2017 no Estado do Maranhão* (Youtube da SEDUC, 2020) e teve como público-alvo: Gestores Escolares, Coordenadores Pedagógicos e Professores, visou “discutir com toda a rede” sobre a reforma do EM e a BNCC. As atividades foram

coordenadas pela Supervisão de Currículo Escolar da SEDUC e Coordenação Estadual do Projeto de Implementação do Novo Ensino Médio no Maranhão e contou, ainda, com a palestrante, Diretora do Instituto Reúna, que apoia a Implementação do Novo Ensino Médio no Brasil.

Ressalva-se que a BNCC do EM foi aprovada no final de 2018 e somente em dezembro de 2020 a SEDUC por meio da Supervisão de Currículo Escolar realiza o primeiro evento de abrangência estadual. A SEDUC informa aos gestores e professores naquele Webnário que não houvera capacitações por falta de recursos, mas que haveria consultas públicas *online* e presencial aos professores e alunos visando buscar suas contribuições para a elaboração do novo currículo do EM. “Esse é o primeiro encontro da Rede Estadual maranhense que pretendeu envolver as equipes escolares das mais de 800 escolas da respectiva rede”(ESTADO DO MARANHÃO, 2020). Porém, ressalta-se que a implementação da BNCC no Maranhão tem o CONSED, o Instituto Reúna e a SEDUC como parceiros e que estes fizeram reuniões, desde 2019, para elaboração do Documento do Território Maranhense e, na atualidade, têm feito reuniões tendo em vista o formalizar documento do “novo” EM.

Para a Diretora do Instituto Reúna, em uma fala breve e que não se seguiu de debate com os professores e gestores, afirmou que estava “em curso um novo currículo para um novo ensino médio” e que este abrirá oportunidades tanto para os educadores quanto para os jovens, tendo como referência de fala as críticas proferidas ao currículo antigo do EM. Segundo a ministrante do Webnário,

O currículo atual é muito extenso e pouco profundo, fragmentado e superficial;  
 O Cenário Atual do Ensino Médio oferta um Ensino Médio igual para todos;  
 O Currículo é único com 2400h (fragmentado e superficial);  
 Não há diversificação na Educação Profissional Técnica e nem tem interdisciplinaridade nas 2400h ofertadas;  
 O Ensino Médio em tempo integral só tem 7,9% das matrículas totais do Ensino Médio;  
 O Ensino Médio Profissionalizante totaliza 8% das matrículas e quem tem acesso são as elites;  
 O Ensino Médio noturno totaliza 20% das matrículas do Ensino Médio;  
 Ainda que o foco do Ensino Médio seja o ensino superior, 40% dos concluintes não fazem o ENEM (ESTADO DO MARANHÃO,2020).

Para ela, a BNCC do Novo EM é:

- é um convite para inovar: flexibilização e diversificação; Articulação com a ETP; Educação Integral e Educação em Tempo Integral
- um convite para ampliar: linguagens, matemática ciências da natureza e ciências humanas com o projeto de vida (Formação Geral Básica);

- um convite para ampliar opções do aluno: diversas trilhas (Itinerários Formativos) e suas eletivas; e este ter apoio de institutos, outras escolas, ONGs em turnos distintos;
- é a oportunidade de co-construir: o sentido e a participação de todos e todas; cada um apoiando uma possibilidade potente de mudanças; uma nova escola para um jovem de futuro (ESTADO DO MARANHÃO, 2020).

Nesse mesmo evento, a Supervisora de Currículo Escolar da SEDUC e Coordenadora Estadual do Projeto de Implementação do Novo Ensino Médio no Maranhão fizera alusão à Lei nº13.415/2016 afirmando que ela traz novas oportunidades e visa estabelecer diálogos (após a aprovação e sem debates?). Em seguida, falou acerca da “Implementação das mudanças no Ensino Médio para o Estado do Maranhão”, com o objetivo de mostrar o “processo e desenvolvimento das ações de implementação da BNCC”, em especial, “os seus fundamentos: flexibilização; Itinerários Formativos; Arquitetura Curricular; Plano de Implementação; Projeto de Vida; Eletivas; Educação Integral; juventudes”. (ESTADO DO MARANHÃO, 2020).

No decorrer do evento os organizadores ressaltaram que para o MEC essa mudança curricular beneficiará os estudantes brasileiros amplamente, considerando que o EM pretende: atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil; possibilitar aos estudantes escolher o Itinerário Formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos; ofertar um currículo que contemple uma formação geral orientada pela BNCC; ofertar Itinerários Formativos [...] que contribuirão para maior interesse dos jovens em acessar a escola e, conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados de aprendizagem. Nesse sentido, segundo o MEC/CNE, há uma diversificação da aprendizagem pelo aluno do “novo” EM ao se aliar teoria e prática; conhecimento e trabalho por meio dos Itinerários Formativos, que serão oferecidos de acordo com a realidade social dos alunos. Nota-se outra visão acerca dos IF, agora serão ofertados de acordo com a realidade social do aluno, fato que provoca preocupação, pois, se a realidade do aluno for adversa e de grande desigualdade social, o Projeto de Vida e os IF não deveriam contribuir para a superação dessa realidade?

Mas, previamente, para essa realização do IF e Projeto de Vida, a Coordenação da SEDUC/MA indica a existência de uma “Arquitetura: estrutura, oferta, carga horária, desenho do currículo”; um “Plano de Implementação: cronograma”; orientações sobre o “Projeto de Vida: formação do estudante”; Documentos Pedagógicos de Apoio cedidos pelo CONSED, MEC e parceiros, como

por exemplo, a “Coletânea de Matérias da Frente Novo EM”; o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. (ESTADO DO MARANHÃO, 2020).

Então, pode-se afirmar que a SEDUC/MA segue o receituário do MEC/CNE e do CONSED, entidade responsável pela mediação da implementação da Reforma e da BNCC por meio dos documentos publicados: Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o Processo de Implementação da BNCC-2018 (BRASIL, 2018); Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - Pro-BNCC (BRASIL,2019); Frente Currículo Novo Ensino Médio (Brasil, 2019; 2020), todos pactuados com o “terceiro setor”.

Para Silva (2018) independente do conteúdo desses materiais publicados está em curso uma política de flexibilização curricular prescritiva, regulatória e restritiva, o que conduzirá a *uma formação sob controle*. Para a autora, uma política curricular oficial com listagem de objetivos ou de competências implicará em ampliação das desigualdades sociais e educacionais já existentes.

Seguindo essa lógica da flexibilização, as Etapas de Implementação da BNCC no Estado do Maranhão, são apresentadas por uma listagem de atividades, divididas em etapas:

1ª Etapa:- Estudos e diagnósticos para (re)elaboração do currículo da rede. As redes deverão conhecer a fundo a BNCC e as possibilidades dos Itinerários Formativos, assim como realizar um processo de diagnóstico de suas capacidades e escuta efetiva de jovens, professores, gestores e sociedade para apoiar o processo de (re)elaboração dos currículos e implementação da nova arquitetura da etapa.

2ª Etapa: - (Re)elaboração do Currículo da Rede. As redes deverão (re)elaborar os currículos para a parte do Ensino Médio a fim de contemplar as aprendizagens definidas na BNCC e as diferentes possibilidades de Itinerários Formativos

3ª Etapa: - Implementação da Nova Arquitetura do EM. As redes deverão adotar ações para apoiar de forma efetiva a implementação do Novo Ensino Médio. Sugere-se que realizem um cronograma de implementação progressiva e que sejam realizados projetos-piloto para entender quais organizações curriculares melhor respondem às diferentes realidades. Cabe ainda aos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) rever as normativas estaduais para garantir a efetivação das ações de implementação.

4ª Etapa: Em 2022 implementação da BNCC em toda a rede (ESTADO DO MARANHÃO, 2020).

No Webinário em tela, ainda, numa espécie de “prestação de contas”, foram relatadas as “AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DESENVOLVIDAS 2019-2020”, por meio do PLANO DE IMPLEMENTAÇÃO. O referido plano visou a elaboração do Programa de Apoio à Proposta de Flexibilização Curricular (PAPFC), no âmbito da SEDUC, com o objetivo de dar sustentabilidade à implantação e implementação das ações, tendo em vista o novo EM. Aderiram a esse Programa 44 Unidades



Escolares, das quais, 14 são Escolas de Tempo Integral, conforme previsto na Portaria nº 649/2018 e 29 são Escolas Parciais e que passaram a integrar o Projeto Piloto do Novo Ensino Médio maranhense.

Entre as atividades realizadas destacaram-se:

- Matriz Curricular de Transição para com os novos componentes: Projeto de Vida e Eletivas para as Escolas-Piloto
- Diagnóstico do Potencial Econômico do Entorno das Escolas-Piloto para a implantação do 5º Itinerário Formativo
- Formações da Equipe de implementação do EM e PROBNCC com o CONSED
- Realização de 4 (quatro) reuniões de trabalho para implementação dos novos componentes curriculares: Projeto de Vida e Eletivas
- Realização de 03 (três) Encontros Formativos acerca da implementação das mudanças para o EM e da construção dos Itinerários Formativos para as equipes das Escolas-Piloto com a participação do CONSED
- Levantamento da implantação e experiências pedagógicas com os componentes curriculares Projeto de Vida e Eletivas no ano letivo de 2020.
- Plano de Mobilização e comunicação em alinhamento com a ASCOM
- Definição e execução dos diagnósticos dos interesses e necessidades dos estudantes, professores e/ou comunidade escolar com início em dezembro de 2020
- Definição dos critérios para o levantamento dos arranjos produtivos locais considerando portes dos municípios e potenciais parcerias
- Articulação com o CEE para discussão e elaboração das Normativas. (ESTADO DO MARANHÃO, 2020).

Um dos impasses dessa reforma no Maranhão ocorre pela constatação de que embora a Matriz Curricular Oficial não esteja aprovada pelo CEE/MA, ela já está se materializando no interior das escolas no Maranhão, especialmente nas escolas-piloto onde já se desenvolve inclusive o Projeto de Vida. Tanto a SEDUC/MA quanto o CONSED partilham da mesma concepção sobre a Reforma Curricular, participando de agendas em comum o que demonstra compactuarem com o processo de implementação em curso e que a Proposta Curricular do maranhense será aprovada no âmbito do CEE/MA sem maiores resistências/alterações. Nesse sentido, visando a *Reelaboração da Estrutura Curricular* foram realizados “Encontros Formativos com a Equipe Técnica do PROBNCC sobre os documentos legais e pedagógicos que regulamentam as mudanças no Ensino Médio do Estado”. Para tanto, foi elaborado o “Cronograma da Equipe PROBNCC para escrita do Documento Curricular” (ESTADO DO MARANHÃO, 2020).

Nota-se que o documento curricular já estava em elaboração, antes mesmo da “Escuta aos Professores” e “alunos do EM” e que foram planejados e executados 8 (oito) *Encontros Formativos* para aprofundamentos conceituais sobre “Arquitetura Curricular visando a construção dos Itinerários Formativos com foco em Projetos de

Vida e nas atividades Eletivas. Essas formações contribuíram para a “Definição da Estrutura do Documento Curricular para o Estado do Maranhão” (ESTADO DO MARANHÃO, 2020).

Apesar da justificativa de falta de recursos para capacitação dos professores e gestores registra-se que foi elaborado e aprovado o Termo de Referência PAR<sup>61</sup> PROBNC para a realização de Consultas Públicas do Documento Curricular do EM e que se realizou a discussão de “proposições do desenho da Arquitetura Curricular (oferta, CH e matriz) para o Estado do Maranhão”.

Durante o Webnário de dezembro de 2020, foi informado que já estava em curso a elaboração da *Estrutura para o Documento Curricular do Ensino Médio* com o lançamento da 1ª Versão/1ª Etapa do Documento Curricular da Formação Geral Básica do Ensino Médio–FGB previsto para Consulta Pública, entre 19/01 a 19/02/2021, e que o Lançamento de 1ª Versão relativa a 2ª Etapa do Documento Curricular-Itinerário Formativo e EPT, para Consulta Pública, previa o período de 20/02 a 20/03/2021. Este cronograma não foi cumprido nessas datas previstas, nesse sentido a 1ª Versão/1ª Etapa do Documento Curricular da Formação Geral Básica do Ensino Médio – FGB aconteceu entre abril e maio de 2021.

Para dar prosseguimento ao trabalho houve, em dezembro de 2020, a realização de dois diagnósticos prévios, o primeiro intitulado *Diagnóstico de Escuta dos Estudantes* e o segundo *Diagnóstico de Escuta dos Professores*, que auxiliou na construção do Documento Curricular do Novo Ensino Médio, visando as primeiras e segundas consultas públicas previstas para 2021. Outra consulta disponibilizada pela SEDUC/MA é um formulário de *Escuta dos Estudantes do Ensino Médio*

---

<sup>61</sup> O Plano de Ações Articuladas (PAR) é uma estratégia de assistência técnica e financeira iniciada pelo Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, fundamentada no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que consiste em oferecer aos entes federados um instrumento de diagnóstico e planejamento de política educacional, concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, contribuindo para a construção de um sistema nacional de ensino. Trata-se de uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes subnacionais elaboram plano de trabalho a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de suas redes públicas de ensino. Assegurar o acesso dos estudantes às vagas escolares disponibilizadas nas instituições de ensino, em especial na educação básica, e sua permanência com sucesso na escola, depende do atendimento a uma série de elementos estruturais e serviços, dentre os quais se destacam: materiais didáticos e pedagógicos, formação de profissionais, equipamentos e infraestrutura escolar. Esses produtos e serviços se relacionam a vários fatores econômicos e sociais e à forma de planejamento, gestão, atuação e colaboração entre os entes subnacionais, proporcionada pela assistência técnica e financeira, concretizada no âmbito do PAR. (BRASIL,2007)

*Maranhão*, cujo direcionamento está voltado ao Projeto de Vida e as Eletivas, em cuja introdução consta:

Estamos em um período de mudanças que exigem reais melhorias para a educação. Frente a isso, é importante que você conheça e participe da construção do Novo Ensino Médio do nosso Estado.

Nesse sentido, a SEDUC-MA vem promovendo alguns momentos de diálogos e, neste momento, busca garantir que esse novo formato tenha a sua cara e de seus anseios.

Entendemos que você, estudante, é o centro desse processo de mudanças. É muito importante ainda, valorizarmos as juventudes, reconhecendo a diversidade e o protagonismo estudantil.

O formato do Novo Ensino Médio traz conteúdos que você já conhece e que estão reunidos por áreas de conhecimento: Artes, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Educação Física, formam a área das Linguagens e suas tecnologias. História, Geografia, Filosofia e Sociologia são da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, já Biologia, Química e Física estão em Ciências da Natureza e a Área da Matemática, com o componente disciplinar da Matemática.

A possibilidade de você escolher outros caminhos para cursar o Ensino Médio, traz uma nova perspectiva em suas vidas. Portanto, gostaríamos de conhecer seus anseios e necessidades diante de um novo cenário e saber como essas novas mudanças influenciam o seu Projeto de Vida (PV). (ESTADO DO MARANHÃO, 2020).

Verifica-se que ainda falta uma Consulta Pública relativa aos Itinerários Formativos e a Formação Profissional para os professores, supondo-se que somente após essas consultas ocorrerá a sistematização das contribuições advindas das referidas Consultas Públicas, procedendo-se a Entrega da Versão Final do Documento Curricular do Novo Ensino Médio para o CEE. No entanto, pode-se dizer que esta última consulta aos estudantes demonstra uma inclinação à induzir as escolhas dos estudantes com relação aos seus Itinerários Formativos e Projetos de Vida, certamente, voltados para objetivos práticos pontuais e extremamente fragmentados contrariando o que se espera de unidade teórico-prática pelo currículo na formação da juventude.

Duas iniciativas voltadas para os alunos do EM chamaram atenção nessa trajetória investigativa: na primeira, a SEDUC realizou no dia 13 de maio de 2021 a *Roda de Conversa: Novo Ensino Médio e o Protagonismo Juvenil*, cujo público alvo foram os estudantes das escolas-piloto da Rede Estadual. Em junho, do mesmo ano, uma nova roda de conversa, mais ampla, abrangendo os alunos da rede pública e privada, intitulada *Protagonismo Estudantil e a Lei Nº 13.415/2017: novas possibilidades de formação*. A mediação dessas rodas de conversas foi feita pela representante do instituto e corresponsabilidade pela educação ICE<sup>62</sup>, conforme

---

<sup>62</sup> Na ocasião dessa roda de conversa o ICE foi representado pela Prof. Tereza Barreto.

citado, trata-se de uma entidade do “terceiro setor” que presta consultoria a SEDUC no âmbito da Educação Integral e que, bem antes da aprovação da BNCC, já estava com material didático formativo elaborado para essa finalidade, seguindo uma tendência das empresas vendedoras de pacotes de materiais didáticos às escolas privadas e às secretarias de educação, estas que no processo de elaboração e aprovação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental e, também, do EM já estavam pondo à venda materiais didáticos para os professores, livros/apostilas atualizados segundo a BNCC, além da venda de produtos digitais em plataformas específicas voltadas para a EaD.

Vale registrar que a referida professora do ICE pontuou aspectos fundamentais do protagonismo na vida de um estudante, na vida de um jovem e tendeu a provocar entre os jovens participantes a reflexão sobre a temática. Para tanto, temas como o empreendedorismo, criatividade, participação (onde o estudante deseja estar no futuro) foram conteúdos abordados. Segundo a representante do ICE, os alunos do EM devem

desejar estar no futuro, mas não precisa apenas desejar. É preciso ter algo que a Alexia falou muito bem: ter projeto de vida. É preciso um alicerce, porque é esse Projeto de Vida que vai te ajudar a decidir quais são os objetivos para tua vida, quais são as metas que você quer alcançar. [...]. O novo Ensino Médio de que trata a legislação, ele diz o que? O que ele traz de diferente do que você viu até o ano passado? O que ele tem de novo para ajudar a realizar o que você desejou? Ele traz novidade e traz muito mais ênfase, não só nos seus direitos, mas, na sua responsabilidade em fazer escolhas, em tomar decisões. Porque quando a gente é protagonista, a gente faz as escolhas da nossa vida e, principalmente, a gente responde pelas decisões que tomou. (ESTADO DO MARANHÃO, 2021)

Para a supervisora de currículo da SEDUC e Coordenadora de Implementação do Novo Ensino Médio no estado do Maranhão, esses eventos são importantes pois

além de promover a discussão e dialogar com especialistas e com toda a classe que, de alguma forma, está atuando na educação, serve de escuta para que possamos observar o que as outras pessoas estão pensando sobre a Lei Nº 13.415/2017 e sobre as mudanças que essa lei instituiu. Então, a gente mostra para o estudante o que está sendo pensado pela SEDUC para esse processo de implementação do Novo Ensino Médio para que esse estudante desenvolva o seu protagonismo. E ao mesmo tempo trazemos esse estudante a pensar conosco sobre esse processo que vai impactar diretamente na vida dele. (Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão, São Luís, 2021).

Para os professores foi realizado no dia 01/06/2021, virtualmente, a *Roda de Conversa com Professores e Professoras das rede públicas e privadas - a*

*reorganização curricular para o Ensino Médio a partir da Lei Nº 13.415/17: Desafios e possibilidades para o Estado do Maranhão/ Flexibilização Curricular: Desafios e perspectivas para o Ensino Médio*, coordenado pela Equipe Técnica SAGEA/SUGEDA/SUPECE/SUPGE e teve a mediação do Prof. Marcos Antonio (SEDUC/SUPECE) e participação de diversos representantes da SEDUC e CEE, além outros dois conferencistas: Prof. Mozart Ramos Neves (USP) e Profª Maria Antonia Goulart (Centro de Referência em Educação Integral - RJ), além da Profª Antonia Benedita Integrante do Fórum Estadual de Educação do Maranhão e da Profª. Narcisa Enes Rocha (representante do Comitê de Implementação do Novo Ensino Médio no Maranhão/CEE).

Esse evento *online*, segundo a coordenadora da reforma na SEDUC/MA, foi o primeiro voltado às duas redes (pública e privada) e tratou basicamente de duas temáticas: a *Lei nº 13.415/17* e a *Flexibilização Curricular: Desafios e Perspectivas para o Ensino Médio*. Durante as falas dos conferencistas, reiteradamente, criticaram o “velho” Ensino Médio e teceram elogios a possibilidade da lei nº 13.415/17 fazer o *redesenho curricular do novo Ensino Médio*, tanto no seu formato quanto na duração e locais de oferta. Um dos conferencistas afirmou que “o Ensino Médio ao invés de estar centrado nos conteúdos deve ter o foco no estudante”, outro, também, afirmara que “essa é a lei que é possível e esta tem seu valor e importância. As mudanças tecnológicas exigem novas competências de alunos e professores”. (ESTADO DO MARANHÃO, 2021).

O evento *online* que fora considerado um evento aberto ao debate com os professores (roda de conversa), encerrou sem que os mesmos tivessem oportunidade ao debate, notou-se que grande parte dos professores que estavam participando do evento mostrou descontentamento por não terem a oportunidade de questionar e expor sua visão sobre a reforma em curso, ficando limitada a postagem de comentários no *chat*. Um dos professores da rede fez o seguinte comentário no *chat*: “Infelizmente já está tudo definido. Esta roda de conversa depois será lembrada como um dos eventos que estão legitimando esse processo” (Professor do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, Maranhão, 2021); outros docentes do EM afirmaram: “Já está pronto e acabado, só estão comunicando” (Professor do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, Maranhão, 2021); “eu vejo um esvaziamento de conteúdos que possibilitam uma criticidade e uma supervalorização de temas e reflexões que podem maquiagem a realidade da educação no Maranhão” (Professor do

Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, Maranhão, 2021); “retorno puro e simples das concepções tecnicistas da famigerada Lei 5.692/71, pobre na oficina e rico na universidade” (Professor do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, Maranhão, 2021); “Roda de conversa? isso nunca foi. Para mim é um alibi para dizer que o novo ensino médio foi discutido com os professores envolvidos no processo. Embora eu apoie a ideia da reforma” (Professor do Ensino Médio da Rede Pública de Ensino, Maranhão, 2021).

Ressalva-se que os educadores, durante toda reforma, foram alijados do processo de debate e formulação da BNCC, incluindo suas representações científicas e sindicais (classistas) e que para essas entidades profissionais a BNCC ataca não somente os referenciais e metodologias de ensino adotadas no trabalho escolar, mas a própria formação acadêmica desses profissionais. Para Silva (2018), essa forma prescritiva do currículo é pragmática, a-histórica e autoritária, inclusive pelos enunciadores do discurso oficial, uma vez que todo esse aparato teórico-prático, tendo em vista que a flexibilização curricular, vem sendo elaborada do lado de fora da escola (na teoria, na intenção e no currículo prescrito) bem como as saídas para os problemas da escola. Aos professores cabe se esforçarem e passarem a se guiar pelo novo discurso. Para ela, “é um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica” (SILVA 2018, p.13), de forma autônoma.

Quando no roteiro de entrevistas desta pesquisa se tratou da questão relativa aos Itinerários Formativos, especificamente, acerca de sua oferta pelas redes e escolas, nos foi informado que “conforme as orientações legais, serão ofertados, no mínimo, dois Itinerários por escola ou por município, incluindo o Técnico-profissional” (Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão, São Luís, 2021).

Considerando-se que existem municípios maranhenses com apenas uma escola pública de nível médio, pouca flexibilidade terá a rede de ensino para ofertar todos os itinerários, uma vez que a própria entrevistada afirma que essa “variação será de acordo com o número de alunos e escolas existentes em cada localidade” (Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão, São Luís, 2021)

A ampliação do EM nos municípios maranhenses, até 2018, trata-se de uma conquista histórica, pois, até o ano de 2014, estudantes da rede pública de 25

municípios do Maranhão quando concluíam o Ensino Fundamental, para terem a oportunidade de cursarem o EM, eram obrigados a se deslocarem para outras cidades ou tinham que assistir às aulas em instalações improvisadas ou precarizadas, a exemplo das escolas de taipa. Em 2020, faltava a conclusão de sete escolas para que todas as 217 cidades maranhenses possuíssem, cada uma, pelo menos uma unidade própria de EM, conforme o Secretário de Estado da Educação.

Todas essas unidades escolares construídas integram a agenda de inaugurações do programa Escola Digna, macropolítica educacional estabelecida pela gestão do governador Flávio Dino, em 2015, que tem como um dos objetivos a construção de unidades escolares adequadas, em substituição das escolas de taipa, palha, galpões ou outros espaços inadequados. Ano que vem os 217 municípios do Maranhão terão suas escolas próprias de ensino médio. Isso é uma vitória imensa. (ESTADO DO MARANHÃO, 2020)

Em que pese todo o investimento do governo maranhense em construções e reformas escolares, aquisição de equipamentos e mobiliário, entre outros, o debate em torno das novas ações tendo em vista a flexibilização curricular, motivadas pela BNCC, em nosso entender, seguem na contramão e confrontam o projeto de educação emancipadora, em favor dos filhos e filhas da classe trabalhadora. As mudanças demonstram que muito ainda falta para que se assegure a educação democrática e com qualidade socialmente referenciada.

Certamente que os alunos enfrentarão nos municípios de menor IDH municipal, desafios para frequentar o EM, um deles é a distância entre os povoados e a escola, que são geralmente construídas na parte central das cidades. Outro problema se manifesta, um deles é a falta de docentes qualificados para oferecer os Itinerários e a parte comum do currículo e a oferta de educação em alternância, pois os novos arranjos curriculares e as condições de oferta não contemplaram a realidade dos alunos de assentamentos e áreas tradicionais, ribeirinhas e de reforma agrária, na modalidade Educação do Campo. Ainda, há que se assegurar transporte escolar, alimentação, materiais didáticos; acesso a internet; condições sanitárias, entre outros requisitos a que se tenha um ensino com qualidade.

Concorda-se que para municípios que não tinham uma referência de escola digna, a construção de escolas dentro de um padrão mínimo de qualidade é uma grande conquista. O Secretário de Estado da Educação, Felipe Camarão, enfatiza que:

Cada escola construída, reformada, ou revitalizada, mobiliada e entregue, carrega muito mais do que uma nova estrutura escolar, uma imagem de um prédio confortável. Carrega o desejo de que, de fato, possamos impactar positivamente na autoestima de crianças, adolescentes e jovens. O desejo de fazer com que esses estudantes percebam que, também, foram enxergados, e que para eles estão sendo criadas oportunidades para construção de uma vida com mais dignidade. É por isso que todos os dias este governo trabalha, incessantemente, para entregar ainda mais novas Escolas Dignas no Maranhão, possibilitando que cada vez mais nossos jovens e suas famílias possam esperar por uma educação transformadora e de qualidade para todos (ESTADO DO MARANHÃO 2020.)

No entanto, sabe-se que somente uma estrutura física adequada para funcionamento das escolas não é suficiente para assegurar o acesso e a permanência dos estudantes, assim como a oferta de educação com a qualidade almejada. Nesse aspecto, considera-se a importância de se garantir um quadro docente e demais profissionais da educação, equipamentos, serviços, materiais didáticos etc. Para além desses elementos requer que cada escola tenha uma proposta curricular que expresse o seu Projeto Político Pedagógico e que este responda aos desafios da realidade concreta de cada município e das formas de vida (história, cultura, trabalho, costumes...) dos estudantes que ingressam no ensino médio, tendo em vista a transformação social. Afinal, a dívida histórica do estado do Maranhão com a educação da classe trabalhadora, em especial, o segmento mais empobrecido, requer que se pondere sobre a qualidade da educação ofertada e os efeitos que daí decorrerão nesse estado.

Destaca-se que outro elemento da Reforma do novo EM (Lei 13.415/2017) que ganha importância nessa reflexão é a previsão de ampliação da carga horária, implicando em assegurar a educação de tempo integral, uma vez que predomina no estado do Maranhão as escolas com um único turno de funcionamento, inclusive na modalidade de ensino noturno. As redes, desde 2010, ofertavam o EM com a carga horária de 1.200 horas anuais para o ensino regular, totalizando 3.600h e para as Escolas de Tempo Integral, a exemplo do IEMA e dos Centros Educa Mais, 1.400 horas anuais, totalizando 4.200h, portanto, contemplando o previsto naquela lei.

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1o A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. (BRASIL, 2017).



Em síntese, no Maranhão, a implementação da BNCC nas escolas está ocorrendo por etapas, primeiramente nas Escolas-piloto, a partir do 1º ano e até que se feche o ciclo com o terceiro ano. Nas escolas-piloto iniciaram em 2020 e, segundo, a Coordenadora da Equipe de Implementação do Novo Ensino Médio, ao longo do processo outras escolas serão inseridas (Coordenadora da Equipe de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Maranhão, São Luís, 2021)

Dentre as escolas de EM da rede pública estadual, coloca-se que o IEMA e os Centros Educa Mais contemplam em termos de carga horária as novas diretrizes da reforma. No entanto, somente o IEMA, conforme se observa nas Diretrizes Operacionais dessa instituição para os anos de 2019 e 2020, segue uma estrutura curricular organizada para além do mero imperativo da Pedagogia das Competências, uma vez que adota princípios gerais de educação voltados à formação humana, preocupando-se, inclusive com os alunos, após a conclusão do EM, por meio do Pós-Médio.

Nesse aspecto supracitado problematiza-se o porquê da SEDUC/MA adotar a reforma do novo EM, com sua proposta curricular fracionada em Itinerários Formativos, portanto, empobrecida e fragmentada, quando no estado já se tem a experiência dos IEMAS, cuja Organização Curricular prevê a Carga Horária dos professores a ser constituída por um conjunto de aulas e atividades dos diferentes componentes curriculares compostos por uma Base Nacional Comum Curricular, Parte Diversificada e a Base Técnica em acordo com as diretrizes e bases da educação nacional e estadual, conforme se verifica:

**3.6.1 Base Nacional Comum Curricular:** a organização do trabalho pedagógico no Ensino Médio, a partir de áreas do conhecimento desdobradas em componentes curriculares, a saber:

- a) Linguagem e suas tecnologias: composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna – Inglês e Espanhol.
- b) Matemática e suas tecnologias (Matemática);
- c) Ciências da Natureza e suas tecnologias (Biologia, Química e Física);
- d) Ciências Humanas e sociais aplicadas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia).

**3.6.2 Parte Diversificada:** está distribuída de forma interdisciplinar e objetiva atender às características regionais e locais de modo a complementar e a integrar a BNCC e a BT:

- a) **Eletivas:** disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e/ou estudantes, visando diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos e temas trabalhados nos componentes curriculares, obrigatoriamente articulando Base Nacional Comum Curricular e Base Técnica, com carga horária mais curta.
- b) **Estudo Orientado:** aulas com objetivo de “ensinar” o estudante a estudar, a desenvolver o gosto pelo aprender, o autodidatismo, a organização planejada de seu tempo dedicado aos estudos.

c) **Projeto de Vida:** aulas estruturadas, ministradas nos dois primeiros anos do Ensino Médio, voltada para o Autoconhecimento, Formação de Valores, Responsabilidade Social e Competências para o Século XXI, como também auxilia os estudantes naquilo que é o seu “foco”, o seu sonho, consolidando ao final do Ensino Médio seu Projeto de vida, com objetivos, definição de metas e prazos.

d) **Pós-Médio:** faz parte das estratégias do Modelo Pedagógico do IEMA como componente curricular que subsidia os estudantes da 3ª série do Ensino Médio na consolidação do seu Projeto de Vida. O Pós-Médio está dividido em Pós-Médio Pró-ENEM e Pós-Médio Orientações.

- Pós-Médio - Pró-ENEM é composto por aulas com conteúdo correspondentes àqueles que são exigidos pelas Avaliações Externas, ocorrendo no segundo semestre para os estudantes da 3ª série do Ensino Médio;

- Pós-Médio Orientações é composto por aulas com o propósito de orientação e compartilhamento de conhecimentos, referências, vivências e experiências sobre a inserção no mundo do trabalho, o empreendedorismo, a continuidade dos estudos e o ingresso na educação superior, a serem oferecidas no segundo semestre para a 3ª série, paralelamente ao período destinado ao estágio supervisionado ou a produção do TCC.

e) **Práticas Experimentais de Laboratório:** composto por aulas com objetivos de permitir experiências práticas nos espaços laboratoriais sobre os conhecimentos teóricos aprendidos pelos estudantes em sala de aula. Obrigatoriamente, devem ser desenvolvidas Práticas Experimentais nos laboratórios referentes a BNCC e BT, utilizando-se apostila própria e planejamento sistematizado conforme a série, também poderão ser extensão das aulas quando houver necessidade e conforme agendamento dos horários.

f) **Avaliação Semanal:** horário reservado às avaliações dos Componentes Curriculares da Base Nacional Comum Curricular e da Base Técnica. Esse horário deve ser organizado pelo Gestor Pedagógico em um dia de cada semana do mês (preferencialmente nas segundas-feiras), correspondente a 2 h/a. As avaliações (inicial, formativa ou processual e somatória) objetivam garantir que os estudantes aprendam e desenvolvam competências e habilidades, portanto, está a serviço da formação do estudante e não o inverso.

g) **Tempo de Aprendizagem Mediada (TAM):** corresponde a um horário diário de 50 minutos destinados principalmente, mas não exclusivamente, às atividades dos Clubes de Protagonismo Juvenil. (MARANHÃO, IEMA, 2019)

No IEMA há um planejamento voltado para a Base Técnica composta por componentes curriculares essenciais para a formação e qualificação profissional dos estudantes, permitindo-lhes a aquisição do perfil de saída previsto pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Essa rede de escolas inova ao exigir para a conclusão de seus cursos o Estágio Supervisionado ou o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ambos com carga horária mínima de 180 horas. Registra-se, ainda, essa riqueza de propósitos poderão, de acordo com as novas diretrizes da BNCC, empobrecer tal experiência e a estrutura curricular.

Nota-se que é bem diferente quando um projeto político-pedagógico de escola é construído na perspectiva dos educandos e educadores. Acrescente-se ainda que

é a escola de tempo-integral e integrada (educação, trabalho, formação humana) a melhor alternativa de educação para os filhos da classe trabalhadora.

Quanto as demais escolas, inclusive nos Centros Educa Mais, supõe-se que aos alunos não será possibilitada a escolha dos Itinerários Formativos uma vez que apesar de se anunciar que cabe ao aluno a escolha do seu percurso formativo, em tese, são os sistemas e a rede de escolas que farão essa opção, pelo próprio contexto. Pode-se verificar na declaração da entrevistada que: “A escolha pelos estudantes do percurso formativo, nessa nova proposta, existirá sempre, mas esses itinerários serão oferecidos conforme o contexto local da escola, condições pedagógicas e estrutura física” (Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão, São Luís, 2021), para tanto, apenas as escolas-piloto participam das formações tendo em vista essa prerrogativa.

Assim, quando se perguntou se houve oferta de formação continuada aos professores visando a reformulação curricular, inclusive de estudos sobre o documento da BNCC, registra-se uma resposta afirmativa [...] “sim, os marcos legais foram disponibilizados e as equipes das escolas-piloto passam por constante processo de formação” (Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão, São Luís, 2021). Quanto aos demais integrantes da comunidade escolar – pais/responsáveis e estudantes – a participação não foi detalhada, apenas afirmou que eles participaram.

Foi nesse sentido que se perguntou como estava sendo trabalhada a proposta que envolve o Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida, inclusive com relação a sugestões de Disciplinas Eletivas e Temáticas voltadas para essa finalidade. A entrevistada respondeu

Os marcos legais que estabelecem as diretrizes para o Ensino Médio como a Lei nº 13.415/2017, a Resolução nº 03 que trata sobre as Diretrizes para o Ensino Médio, têm como foco na sua proposta pedagógica o protagonismo juvenil e projeto de vida como eixo central desse novo Currículo. Portanto, o Currículo do Ensino Médio do Território Maranhense está sendo elaborado com o objetivo de atender as diversidades das juventudes e qualidade de vida dos estudantes, no seu desenvolvimento físico, emocional, social e cultural. As escolas-piloto da rede estadual já vivenciam com o protagonismo juvenil e com as experiências das aulas de projeto de vida e eletivas uma experiência positiva tanto para os professores quanto para os educandos. Sendo assim, a Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC), reconhece a importância do projeto de vida e das disciplinas eletivas no currículo como mais uma possibilidade de engajamento do jovem na vida social. (Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio do Maranhão, São Luís, 2021).

Ainda que no Estado do Maranhão haja experiências significativas (IEMA, IFMA, COLUN, outras escolas da Rede Educa Mais dentro do Programa Escolas Dignas do governo do estado, as experiências com a educação do campo em regime de alternância etc.), a SEDUC-MA faz parecer que a única solução para uma educação de qualidade é a Lei nº 13.415/2017, a Resolução nº 03 que trata sobre as Diretrizes para o Ensino Médio. Nesse aspecto, esse órgão da educação deixa de considerar experiências inovadoras que partiram da realidade concreta do nosso estado e, na contramão desse realidade, realiza uma adesão sem críticas a esta contrarreforma do EM.

Nota-se uma espécie de assédio das organizações do “terceiro setor” sobre a SEDUC/MA no sentido de venderem pacotes com as novidades sobre a reforma, sem que os técnicos da SEDUC/MA façam críticas acerca do problema que é abrir mão do caráter público da educação e da participação efetiva de gestores e docentes, na definição da matriz curricular do novo EM e dos novos caminhos a serem percorridos pela escola.

O cronograma a seguir ilustra a realidade supracitada e apresenta as etapas de implementação da reforma, o mesmo foi apresentado durante o Webnário realizado em dezembro de 2020 pela coordenação de implementação da reforma no Maranhão, este se resume em quatro meses de atividades/ações para implantar a reforma curricular no estado.

No entanto, pelo cronograma abaixo, pode-se verificar que o acesso ao documento prévio por alunos e professores se deu em 2021, mas, as medidas tendo em vista a reforma se iniciaram em 2019. Assim, registrou-se que em maio de 2021 foi realizada a 1ª Consulta Pública que tratou da Formação Geral Básica (FGB). No tocante a 2ª Consulta Pública relativa aos Itinerários Formativos e à Educação Profissional Técnica, até a conclusão dessa pesquisa não havia previsão de data.

É importante ressaltar que em virtude do prazo para o desenvolvimento e encerramento da pesquisa (julho 2021), não se estudarão esses documentos, ficando como indicação para continuidade deste estudo. Sendo assim, essa temática não se esgota, uma vez que o objeto de estudo está em pleno desenvolvimento, na sua constituição e nas suas relações estabelecidas, o que deve requerer, novos estudos tendo em vista a apropriação dos novos elementos dessa contrarreforma do EM, não apenas no Maranhão, mas nacionalmente.

A seguir apresenta-se o cronograma (desenvolvido pela SEDUC/MA e adaptado pela autora) com os períodos/datas de realização das atividades entre os anos de 2020 e 2021.

**Quadro 1 - Cronograma de implementação das mudanças para o Ensino Médio  
2020-2021**

<b>Cronograma de Ações PROBNCC no Maranhão</b>	
<b>Ações</b>	<b>Datas</b>
Evento formativo/Informativo com as Equipes Escolares da Rede	15/12/2020
Diagnóstico de Escuta dos Estudantes	16/12/2020 a 18/12/2020
Diagnóstico de Escuta dos Professores	16/12/2020 a 18/12/2020
Reunião com o GT	18/12/2020
1ª consulta Pública – FGB	19/01 a 19/02/2021
2ª consulta Pública – Itinerários e EPT	20/02 a 20/03/2021
Datas dos Eventos <i>online</i> de consulta pública a comunidade escolar	20/02 a 20/03/2021
Entrega da Versão /final para aprovação do CEE	Abril – 2021

Fonte: ESTADO DO MARANHÃO, 2021, adaptado pela autora.

Ainda, dentro do ciclo de ações realizadas pela SEDUC/MA, destacam-se as atividades voltadas para as escolas-piloto - parciais (turno matutino ou turno vespertino) no sentido de implementar o novo EM no período entre 2020 e 2021, orientando as instituições quanto ao projeto de vida; as matrizes curriculares do ano letivo e demais orientações para início do ano letivo. Segundo a coordenadora da equipe de implementação do novo EM, no estado do Maranhão as atividades da reforma curricular se concentram principalmente, na oferta do Projeto de Vida, nas Eletivas e na construção dos Itinerários Formativos, além dos estudos de Aprofundamento acerca das Áreas de Conhecimentos/Formação Técnica e Profissional.

No estado do Maranhão esse processo é assessorado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), segundo esse Instituto os componentes dos Itinerários Formativos relativos as Eletivas são parte do currículo que tem abordagem interdisciplinar e possibilitam a participação do estudante nessa construção, de acordo com seus interesses. As disciplinas são compostas por dois blocos, Pré-Itinerário Formativo durante o 1º ano do EM, com início em 2020, e um outro composto pelas Eletivas de Itinerário Formativo durante o 2º e 3º anos, de acordo com a escolha do IF, pelo aluno.

As disciplinas Pré-Itinerário Formativo visam introduzir os conteúdos e temas relativos às Áreas de Conhecimento e demonstrar a presença destas nos IF que o aluno irá cursar a partir do 2º ano, sendo assim, foram oferecidas no ano de 2020, nas escolas-piloto, para o 1º ano do EM, quatro eletivas, duas por semestre. Para tanto, o ICE indica a necessidade de uma tutoria que apoiará os estudantes na escolha dos IF e do Projeto de Vida. Cabendo ao professor tutor, realizar um trabalho semanal e coletivo com os alunos tutorados, professores do Projeto de Vida e Coordenador Pedagógico.

A nova Matriz Curricular para as escolas-piloto começou a ser implantada em 2020 com previsão de fechamento do ciclo em 2022:

- 1º ano - BNCC + Elementos da Flexibilização: Projeto de Vida, Tutoria e Eletivas de Base (Pré-IF)
- 2º e 3º ano - BNCC + Elementos da Flexibilização que permanecerão até o 3º ano (2022)

Para as demais escolas da rede estadual de ensino e que estão fora das escolas selecionadas como pilotos, esse processo se iniciou a partir de 2021.

- 1º ano - BNCC + Elementos da Flexibilização: Projeto de Vida, Tutoria e Eletivas de Base (Pré-IF)
- 2º e 3º ano - BNCC + Ênfase nos Elementos da Flexibilização para a escolha pelo estudante de seu IF

Por fim, traz-se um compilado das ações desenvolvidas pela SEDUC/MA tendo em vista a Implementação do Novo Ensino Médio, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 2 - Síntese das ações de Implementação do Novo Ensino Médio no Maranhão**

<b>OBJETIVOS</b>	<b>PRINCIPAIS MUDANÇAS</b>	<b>APOIO DO MEC ATÉ 2021</b>	<b>AÇÕES EM FOCO</b>
Protagonismo do Estudante	Nova estrutura curricular	Guia de Implementação do Novo Ensino Médio	Acordo de empréstimo com o Banco Mundial
Valorização da criatividade pedagógica do professor	Implementação da BNCC	Programa de Fomento ao Ensino Médio Técnico Profissional	Consulta Pública aos docentes e discentes
Permanência na escola	Itinerários formativos (4 áreas+EPT)	Pró-BNCC	Rodas de conversas com docentes e discentes
Aprendizado de qualidade	Ampliação da Carga Horária	Programa de apoio ao Novo Ensino Médio	Elaboração do Documento final Curricular do Território Maranhense
		Programa Dinheiro Direto na Escola	Encaminhamento do documento ao CEE

Fonte: Dados coletados junto a SEDUC (ESTADO DO MARANHÃO, 2020,2021)

Esse conjunto de ações tendo em vista a flexibilização curricular pretende a realização de atividades ao longo do ano de 2021, uma vez que está prevista a entrega da versão final do Documento Curricular do Ensino Médio para aprovação pelo CEE em julho de 2021, portanto não será objeto deste estudo.

O que se pode afirmar é que a realidade Maranhense no tocante a reforma do EM, não difere muito do que está proposto nos documentos oficiais (MEC/CNE), verificando-se uma adesão passiva sem críticas por parte da equipe de implementação do novo EM. Aos professores têm sido limitados os espaços para debates, sem oportunidade de fala, o que se estende aos estudantes.

Essa realidade se agrava para a maioria das escolas das redes pública e privada, levando em consideração que somente as escolas polo selecionadas tiveram contato com as reformas em curso, por meio das atividades propostas pela SEDUC, que se voltaram predominantemente para essas escolas, seus professores

e gestores. Somente em dezembro de 2020 os demais professores da rede começaram a tomar parte desse processo através da escuta de estudantes e professores, por meio de um formulário online. O ano de 2021 iniciou com o processo de comunicação e mudanças (flexibilização curricular) realizadas na rede.

Ainda, do ponto de vista local, no âmbito dos movimentos docentes, verificou-se que houve pouca mobilização por parte do SINPROESEMMA e do Sindicato dos Professores da Rede Particular do Maranhão (SINTERP), o primeiro, concentrou suas ações pela regulamentação do FUNDEB. Observa-se também a participação de representantes do Fórum Estadual de Educação do Maranhão (FEE-MA)<sup>63</sup>, que integra o Fórum Nacional de Educação, criado durante a Conferência Nacional de Educação (CONAE-2010), que tem participado das ações promovidas pela SEDUC e cuja postura é de ratificação das ações da SEDUC, sem que haja uma crítica consistente ao processo. Essa tendência é a mesma do Comitê de Implementação do Novo Ensino Médio no Maranhão criado pelo CE, cujo objetivo é oficializar em nosso estado a reforma.

No início de 2021 a Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil-CTB juntamente com a FEE-MA e a União dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) promoveram o Webnário com a temática As Mudanças do Ensino Médio Brasileiro à luz da Lei 13415/2017 em que foi convidada a SEDUC para apresentar o andamento da reforma no estado e a CNTE para dialogar sobre a Reforma do Novo Ensino Médio, sendo este um dos poucos momentos que se observou uma crítica mais contundente acerca dos imperativos da reforma através do Presidente do CNTE.

Sabe-se que as escolas públicas e privadas maranhenses iniciaram as adaptações curriculares em 2019, mas em decorrência da Pandemia da Covid-19, as mudanças que afetarão primordialmente a última etapa da Educação Básica, o EM, em sua oferta e gestão curricular, foi adiada para 2020. Porém, observou-se por meio dessa investigação científica, que no Maranhão as atividades de 2020 foram realizadas, predominantemente, online tanto para docentes e gestores das escolas-piloto e que, somente em dezembro de 2020, ocorreu o primeiro evento de

---

<sup>63</sup> O Fórum Estadual do Maranhão (FEE-MA) reúne professoras/es pesquisadoras/es e demais profissionais da educação de diferentes entidades educacionais do Estado do Maranhão, da Educação Infantil ao Ensino Superior, das redes Públicas e Privadas articulando-se em prol da educação de qualidade em todo território Maranhense, atuando na garantia dos ordenamentos legais que estabelece o direito a educação, zelando, principalmente, pela oferta da educação pública, laica de qualidade, socialmente referenciada. (ESTADO DO MARANHÃO, 2021).



formação para a rede escolar maranhense como um todo. Em 2021 a SEDUC/MA continuou paralelamente encaminhando as consultas públicas e rodas de conversa para docentes e alunos e; a equipe de implementação continua a elaborar a proposta curricular e a promover reuniões e seminários técnicos para operacionalizar as novas matrizes curriculares para as escolas-piloto e para as escolas de tempo parcial, com previsão de aprovação da nova proposta curricular da rede pelo Conselho Estadual de Educação em julho, no entanto cronologicamente, essa pesquisa se encerrou no primeiro semestre de 2021.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se concluir essa exposição da investigação realizada sobre a BNCC do EM no Maranhão, uma premissa se reafirma: a educação brasileira continua a seguir uma orientação político-ideológica influenciada pelos organismos internacionais e pelas organizações empresariais do grande capital que se camuflam no “terceiro setor” como guardiãs da educação básica nacional. Porém, à nossa percepção, o interesse real desses sujeitos coletivos é associar a educação da juventude brasileira às demandas de mercado de trabalho, conforme demonstrado nesse estudo, um mercado que direciona os jovens brasileiros às funções precarizadas do novo proletariado ou ao desemprego e subemprego. Um dos instrumentos para viabilizar essa tendência é o Currículo organizado por Competências num “desenho curricular”, conforme denominação dos formuladores, segmentado e que permite aprofundar, ainda mais, a dualidade estrutural característica desse nível de ensino, por meio dos Itinerários Formativos e dos Projetos de Vida.

Nesse mesmo contexto, emana outro problema: a gestão da educação pública, cada vez mais, se encontra sob as orientações do novo gerencialismo que atribui à tarefa educacional o cumprimento de critérios mensuráveis pelas avaliações de larga escala (PISA, SAEB, ENEM), culpabilizando os educadores e gestores educacionais pelo fracasso no desempenho dos alunos naquelas avaliações. Favorecendo, nesse sentido, o surgimento de um mercado de capacitações aos profissionais da educação e a venda de pacotes “pedagógicos”, geralmente Manuais e Programas que são adotados pelos “Assessores Técnicos” de fundações, institutos e ONGs, encastelados nas secretarias estaduais e municipais de educação em todo o Brasil e que se apresentam como supostos parceiros na resolução de problemas que são oriundos das próprias relações sociais capitalistas, às quais servem com intelectuais.

No Maranhão, conforme se demonstrou na construção dessa pesquisa, o “terceiro setor” atua diretamente na gestão da educação, na formação dos docentes e dirigentes das escolas e na produção dos documentos oficiais do currículo visando implementar a BNCC, com a mediação da UNDIME e do CONSED. Verificou-se que esses últimos atuam na forma de assessoramento direto na organização dos eventos tendo em vista apresentar a BNCC nacionalmente, conforme se exemplificou com a realização do *Dia D do Ensino Médio* e que visou mobilizar

gestores e professores das redes públicas e privadas para as atividades relativas a adesão e implementação da BNCC aprovada pelo MEC/CNE, reiterando as reformas empresariais da educação.

Observou-se que a educação com qualidade socialmente referenciada no Brasil, longe está de se tornar uma prioridade para o Estado. Ainda que se tenham avanços na oferta, a qualidade continua um problema. No EM, essa realidade é mais grave, pois não está universalizado e continua sem uma sólida identidade, inclusive curricular, fundamento em que os reformadores se baseiam para anunciar um “novo” currículo para o EM por objetivos práticos/competências gerais e específicas, supostamente comprometidas com a flexibilização curricular e com o Projeto de Vida do aluno.

Esses impasses na educação brasileira revelam o antagonismo histórico entre os interesses dominantes *versus* os interesses da maioria da sociedade em matéria de educação no Brasil, pois às elites condutoras tudo é garantido na forma da lei, em termos de acesso às políticas públicas, e, ao povo, ficam as políticas mínimas e focalizadas e a solidariedade programada pela “responsabilidade social” ou como anuncia a Rede Globo a “Solidariedade S./A” dos empresários, ONGs e Organismos Internacionais, que vem por meio de suas organizações no “terceiro setor” criando movimentos nacionais em favor das (contra)reformas educacionais. Um exemplo é Movimento Todos pela Educação, cujos integrantes alcançaram hegemonia na direção das políticas educacionais no Brasil. Inclusive quando se propagam as notícias boas ou más sobre a educação nacional, surgem na mídia os intelectuais desse “setor”, dando seus pareceres e não os docentes e gestores das instituições públicas, que são a maioria no universo das funções educacionais, portanto, responsáveis pela educação nacional.

Destaca-se que no âmbito da correlação de forças entre o Estado e a sociedade civil organizada, foi possível identificar que há uma concepção de EM e de Formação Humana que se constituem dissensos, tanto no âmbito do CNE, do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (INEP), como também no interior das universidades e institutos; nas escolas públicas e, também, privadas (grandes empresas de educação, escolas comunitárias, pequenas escolas, escolas familiares rurais, e aquelas sustentadas por movimentos sociais etc.). O mesmo ocorre no âmbito da sociedade civil, cuja organização divide concepções acerca da reforma para esse nível de ensino, destacando-se um grupo

que defende as reformas educacionais (gestão, formação, currículo etc.) sob a orientação de setores mercadológicos e outro que luta e defende a escola e educação pública nacional com qualidade socialmente referenciada e que se põe contra a BNCC tendo em vista seu conteúdo empresarial e mercadológico.

Para ilustrar a afirmação acima, concorda-se com Peroni (*et al*, 2017), que o mercado tem tomado a direção das políticas educativas e as reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto (*conservador, privatista e autoritário*) que não dialoga com os principais sujeitos a que se destinam as reformas em curso – professores, alunos, comunidade escolar – e, nesse sentido trata-se de uma afronta à democracia. A autora destaca que os principais envolvidos no processo de construção da BNCC e do “novo” EM se apresentam como sujeitos individuais ou coletivos, por meio de instituições públicas e privadas que atuam no setor educacional, dos institutos e fundações ligados a grandes empresas nacionais e internacionais (*do capital em suas várias denominações – indústria, comércio, serviços, agronegócio*), bem como de instituições financeiras ligadas ao mercado de capitais (*nacional e mundial*) (PERONI et al, 2017, grifos da autora).

Esta pesquisa confirmou o que já denunciara Peroni (2017), sobre as ligações que levaram a Fundação Lemann a se tornar a principal articuladora da BNCC e do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular. Conforme foi apresentado anteriormente nesse trabalho, somam-se a estes o Movimento Todos pela Educação, o ICE, o Instituto Itaú BBA, o Instituto Reúna, o Instituto Singularidades, o CONSED e a UNDIME, estes dois últimos, mesmo tendo por responsabilidade apoiar a gestão do sistema público de educação, se tornaram, em diferentes momentos de elaboração das políticas de educação no país, os porta-vozes de entrada para as instituições, organizações que atuam, hoje, tendo em vista assegurar seu projeto hegemônico de sociedade e de educação (PERONI; CAETANO; LIMA, 2017).

Por sua vez, ainda no cerne da sociedade civil, decorrente da organização e luta social, há um grupo histórico que tem defendido a escola pública, leiga, gratuita, com financiamento e gestão federal, com qualidade referenciada socialmente. Trata-se do movimento docente e discente e de suas entidades representativas (científicas e sindicais), cuja visão de educação está fundamentada no imperativo de superação da sociedade capitalista o que se expressa pela farta produção científica e de

documentos, visando contribuir com a democratização das políticas públicas de educação no país, fomentando o debate crítico *do e no* coletivo.

As entidades supracitadas representam uma concepção de educação progressista (histórica, crítica, transformadora) que defende uma formação unitária, sob a visão de formação humana (educadores e educandos) para o exercício da crítica, da autonomia de pensamento, da participação política, da criação e domínio da ciência, cultura, tecnologia, sem que se exclua a formação tendo em vista o exercício profissional e a continuidade dos estudos.

Verificou-se que a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2017, e a BNCC em 2019, expressam a hegemonia de um dos projetos de educação em disputa, o de viés empresarial na educação brasileira, que reitera em sua proposta e objetivos, o foco no desenvolvimento de competências gerais e específicas e na aprendizagem voltada para o mercado, sem que se considere a ampla formação dos alunos da Educação Básica, vinculando o currículo do EM ao movimento da economia de cada região e aos interesses políticos do grande capital.

No caso do Maranhão, estão sendo realizadas pesquisas que visam identificar os arranjos econômicos de cada região, tendo em vista definir os itinerários formativos, contrariando a ideologia da escola da escolha, em que o aluno optaria pelo IF do seu interesse adequando-o ao projeto de vida, contrariamente, constata-se uma visão acerca do aluno como um sujeito meramente empírico e não um sujeito histórico com projetos diferentes (de vida), do propósito da contrarreforma, nem sempre corresponderão a ideologia do empreendedorismo juvenil.

Esse caráter mercadológico fica mais evidente pela tendência ao direcionamento do aluno para Projetos de Vida voltados aos arranjos econômicos e/ou interesses específicos onde vivem, sem muita relação, por exemplo, com a continuidade dos estudos, a formação tecnológica, o acesso ao ensino superior, entre outras possibilidades culturais e sociais. A SEDUC/MA prevê que, em 2020, para o Primeiro Ano do EM estão previstas a oferta de Eletivas da BNCC e Eletivas Pré-Itinerário Formativos, ambas voltadas para o processo de escolha do aluno quanto ao seu interesse do IF. Mas, as escolas não oferecerão todos os IF simultaneamente, sendo obrigatórios apenas dois IF, ainda que se ofereçam Eletivas relativas a todos os IF.

Assim, o aluno cursará o EM com base na oferta de Eletivas e IF que a escola oferecerá. É importante ressaltar que tais componentes para a matriz do Novo EM no Maranhão foram definidos pelo ICE, o mesmo ocorrendo com a Tutoria Docente que está sendo “desenhada” conforme proposta pedagógica desenvolvida por esse Instituto. Outro agravante, é que em grande parte dos municípios maranhenses a juventude não tinha acesso ao EM por falta de escolas, hoje, essa realidade vem se alterando, mas a maioria dos municípios maranhenses só tem uma escola de EM, construída pelo atual governo, cuja proposta de organização curricular (por disciplinas) seguia as Diretrizes Estaduais, mesmo as Escolas de Tempo Integral dos Centros Educa Mais e IEMAs.

Portanto, a flexibilização curricular no Maranhão ocorre à semelhança das atuais relações de produção, nas quais o trabalhador perdeu a identidade profissional e produz conforme as necessidades do mercado. Isso se materializa pela ênfase que a Matriz Curricular da Rede Estadual-2020/2021 maranhense dá aos elementos da flexibilização: Projeto de Vida, Tutoria, Eletivas e Itinerários Formativos, permitindo ao aluno, cursar “Arranjos Curriculares”, como uma suposta liberdade para direcionar seus estudos à “área de seu maior interesse”, além de favorecer a aproximação com o mercado de trabalho.

No entanto, o que se constata é uma proposta curricular voltada para a oferta de conteúdos tendo em vista o domínio de algumas competências, próprias ao atendimento rápido das necessidades imediatistas de um suposto mercado de trabalho, voltado para a reprodução das relações que ocorrem sob a sociabilidade capitalista. Assim, o que está em jogo é a formação humana conforme previsto pela LDB 9.394/96 nos seus princípios e objetivos, ou seja, “não há uma preocupação com a formação integral dos indivíduos, sendo ofertado apenas o domínio de algumas competências” (ZANK;MALANCHEN,2020,p.146).

Para as referidas autoras,

É inculcido à sociedade, e especialmente à juventude, que os conhecimentos são passageiros e provisórios e que a prioridade deve estar na atualização constante e no atendimento de situações técnicas de rápida absorção e realização. Entendemos isso como a inversão dos valores educacionais, ou seja, em vez de valorizar a apropriação dos conhecimentos históricos e da produção social do conhecimento, o mercado prima por sujeitos que estejam aptos apenas às novidades e que possam desenvolver funções técnicas com destreza, sem envolvimento histórico ou crítico sobre o trabalho, a educação e desenvolvimento social. (ZANK;MALANCHEN,2020,p.146)

Outra tendência registrada é a de transformar a escola numa espécie de agência de emprego ou de assistência social e o aluno acreditar que está construindo o seu Projeto de vida, pela única opção à sua disposição, um único Itinerário Formativo oferecido pela Escola. Ainda, preocupa a tendência de se colocar diante do aluno problemas pontuais da sociedade e torná-lo responsável por soluções parciais, desprovidas de qualquer mobilização de conhecimentos científicos, pela simples adoção da beneficência programada do voluntariado, desviando-os das atividades centrais da educação escolar que é: assegurar o acesso ao conhecimento sistematizado e as amplas possibilidades experiências e aprendizagens decorrentes do mesmo.

Em vista disso, é que nesse estudo, metodologicamente, orientou-se pelas reflexões realizadas por autores que indicam em seus estudos a necessidade de que se realize uma análise sobre as políticas sociais de educação, considerando não apenas os interesses e a dinâmica do movimento do capital, mas apreendendo os complexos processos sociais que ocorrem em nosso país e em países de sistema governamental semelhantes, cujas políticas públicas se atrelam à cartilha neoliberal. Assim, para os movimentos sociais, entidades, educadores e educandos que confrontam as teses contrárias à defesa da educação pública e gratuita com qualidade social, tais contribuições teóricas fomentam a resistência necessária em prol da formação de um novo homem e de uma nova mulher, para outra sociedade que não tenha no capital a forma de produção e organização da vida e o mercado como referência para todas as relações sociais.

É nesse sentido que se consideram pertinentes as críticas efetuadas pela SBPC, em especial quando esta e seus associados pediram a revogação da Lei do Teto de Gastos; a defesa do PNE pela aplicabilidade dos 10% do PIB em Educação; a valorização do professor por meio do Piso Nacional e da Formação Inicial e Continuada visando assegurar uma carreira docente; a maior participação de entidades representativas dos educadores na elaboração da BNCC; a rejeição da “nova” Lei do Ensino Médio e a valorização da Educação Pública.

Destaca-se que os pontos indicados pela SBPC são essenciais ao debate e à luta em prol de uma Política Educacional para a Educação Básica nacional, sob o paradigma da formação humana ampla e profunda. Segundo estudos de Kuenzer (2004), Silva (2018), Ramos (2006;2020), Malanchen (2020), Duarte (2020) e outros acerca deste objeto de estudo e considerando a realidade concreta maranhense é

que nos posicionamos contra as reformas empreendidas tendo em vista a flexibilização curricular proposta pela BNCC e, portanto a flexibilização da formação do aluno do EM, agora *sob* e *para* uma lógica segmentada, prescritiva e de controle da força de trabalho a ser formada.

Reitera-se a necessidade de se construir no interior das escolas uma resistência organizada, contrária a que se aprovelem “desenhos” curriculares segundo a lógica mercantil que vem conduzindo as reformas educacionais atuais no Brasil. Assim, em crítica radical ao processo de contrarreformas em curso, registra-se a fala enfática do Professor Eduardo F. Mortimer, professor da Faculdade de Educação da UFMG e Conselheiro da SBPC: “Não podemos simplesmente contribuir para o desmonte da Educação Básica Pública de Ensino Médio, aprofundando ainda mais o fosso que separa a Educação do Povo da Educação das Elites”.

Entretanto, verificou-se que durante todo o processo da reforma do EM, as principais entidades do campo educacional no Brasil (ANPED, ANFOPE, FORPRED, ANPAE, FORUMDIR, SBPC, ANDES-SN e outras) foram excluídas deste debate e do processo de elaboração e provação das diretrizes curriculares pela BNCC, inclusive as universidades e institutos federais, estes últimos, responsáveis não só pela formação da força de trabalho, mas pela formação dos educadores e demais profissionais da educação básica.

Esse não diálogo com os educadores e suas representações classistas, contribuiu para tornar o processo das reformas educacionais muito mais ajustadas ao processo de desregulamentação e privatização do que na perspectiva de formação humana e para o trabalho não alienado. Assim a educação, de direito social e subjetivo sob a responsabilidade do Estado, torna-se serviço e o ideário dominante é o do capital humano, do gerencialismo e das avaliações concorrenciais. Isso pode ser observado tanto nos documentos produzidos, nas campanhas realizadas e nos manifestos publicados pelos arautos das reformas. Assim, instaura-se um profundo retrocesso favorável ao (neo)produtivismo, à fragmentação, ao economicismo e ao apelo gerencial e concorrencial na educação.

A reforma da educação para o EM, a BNCC e, certamente, a reforma da educação profissional, por serem de interesse empresarial e da nova direita no poder, expressam esse retrocesso. Ainda que se resista e há resistências históricas, mas, na atualidade, a hegemonia na gestão da política educacional tem um quê de conservadorismo e de autoritarismo.



Portanto, acredita-se que sem a participação e o debate democráticos na sociedade não é possível construir-se uma BNCC que corresponda aos interesses majoritários da sociedade. Mesmo que o governo tenha afirmado que houve debate e participação dos educadores porque fizera um *Dia D do Ensino Médio para discutir a BNCC* e coletar as sugestões, em agosto de 2018 e, em dezembro do mesmo ano, a BNCC do Ensino Médio já estava formulada em seu texto definitivo e os materiais, tendo em vista a implementação pactuados e publicados por meio de parcerias com o setor privado.

Considera-se impossível que o MEC e o CNE tenham incorporado, em tão pouco tempo, o “debate” das redes de escolas públicas, uma vez que a rede de escolas privadas já estava representada desde o início da elaboração por meio de movimentos, fundações e ONGs empresariais. As secretarias de educação continuam a seguir o curso da implementação, e com esta pesquisa afirma-se que tem sido adotado um receituário da Lei e sua BNCC, regulando os sistemas de ensino por meio da flexibilização do currículo, do controle sobre as práticas docentes e das avaliações de larga escala, que têm criado *rankings* de concorrência no EM.

Assim, ao formatar currículos por meio de IF se separam os destinos de cada aluno no interior das escolas, acentuando, ainda mais, a desigualdade e a inclusão excludente naquelas instituições, reavivando o processo histórico de dualidade estrutural. Simultaneamente, moldando a formação dos indivíduos, controlando a ação docente, as reformas empreendidas vão criando nichos de exploração do sistema público pela iniciativa privada por meio das assessorias pedagógicas do “terceiro setor”, da venda dos programas tecnológicos e kits de materiais didáticos e apostilas (MALANCHEN, 2020).

O empobrecimento curricular do EM pela BNCC em Itinerários Formativos e pela flexibilização do currículo, que se concentra essencialmente em criar disciplinas Eletivas específicas e num suposto Projeto de Vida orientado por Tutores, contribui para negar o princípio da simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade.

Essa forma de organização do currículo do EM que se faz em conformidade com a BNCC perde de vista a visão de totalidade, esta que segundo a PHC carrega em si o particular e o universal, o que permite aos alunos – e também aos professores – apreender e demonstrar os nexos entre os diferentes conteúdos e a ampliá-los numa ação de complexidade cada vez maior e mais profunda, o que vai da educação infantil ao ensino superior.

A realidade maranhense ilustra esse processo de desmonte da educação pública, inclusive pela adoção cega da Reforma e da BNCC em realidades escolares (redes de escolas de tempo integral do Maranhão: IFMA, COLUN, IEMA, Centros Educa Mais) que já estavam construindo ricas propostas curriculares e em correspondência com os objetivos da formação humana.

Sendo assim, esse trabalho pretendeu contribuir com o debate na Escola Pública, nas Universidades e Institutos e com as Secretarias de Educação, uma vez que a materialidade da lei e da BNCC se dará na sua execução e pela correlação de forças dentro e fora do sistema escolar, assim, é importante resistir e construir ativamente as lutas em defesa da escola pública, de modo a garantir uma educação pública com qualidade socialmente referenciada aos filhos e filhas da classe trabalhadora.

Isso significa que no âmbito desse objeto de estudo, sobre o qual se tem feito análises críticas ao longo dos últimos anos, passou a requerer que se tomasse um posicionamento que não é apenas teórico-metodológico, mas de ordem política e ideológica. Nesse sentido, resistir é preciso! Portanto é dever de todos os educadores e militantes da educação pública reafirmarem o imperativo da Formação Humana contra os imperativos do mercado. Essa luta é um antídoto ao simultâneo ataque que a educação e a escola pública vem sofrendo em virtude das contrarreformas educacionais empreendidas sob a hegemonia neoliberal, conservadora e autoritária e que têm na BNCC e na Reforma do Ensino Médio a expressão mais acabada dos objetivos programados sob a Pedagogia das Competências para a formação dos jovens brasileiros que cursam o EM nas suas diversas modalidades.

Para tanto, não será possível esse enfrentamento sem que se tenha uma vigorosa epistemologia e teoria da educação contrária à educação sob os interesses do capitalismo e que fundamente as reflexões e a prática de educadores e educadoras na perspectiva de transformação/superação da realidade atual. Por isso, adotaram-se ao longo dessa pesquisa os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e da rica produção de conhecimento acerca da educação brasileira pelos seus mais importantes autores que têm construído referências para a condução do trabalho docente e para interpretação e transformação da vida real, esses autores citados ao longo da pesquisa, tem se dedicado a refletir e apontar caminhos para a resistência crítica e transformadora, acerca do processo educativo,

tanto na organização e efetivação quanto às representações que dele fazem seus agentes (SAVIANI, 2020). Nesse sentido, ainda que no trabalho educativo estejam envolvidos múltiplos agentes, teorias, práticas educativas, o núcleo fundamental que constitui o ato educativo se concretiza por meio da relação entre educador/educando (SAVIANI, 2020).

Por esse caminho os educadores e educadoras conseguem assumir a perspectiva histórico-ontológica da formação humana, esta resultante de um movimento de apropriação histórica das objetivações humanas produzidas ao longo de sua existência (SAVIANI; DUARTE, 2010) que não se limitam às atividades práticas humanas mas que transcendem a estas no processo de relação social. A educação sob a perspectiva da formação humana se legitima nesse processo entre pessoas livres (professores e alunos) em graus diferentes de maturação humana. Isso explica a importância central do educador nessa relação, uma vez que sua prática educativa contribui para o processo dessa formação humana, por meio da materializado da relação que institui como professor com seus alunos na educação escolar.

Os princípios curriculares da PHC fomentam as bases teóricas reais pra dentro da escola de modo que se possa pensar essa formação humana, uma vez que cabe à escola garantir a socialização dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos (MALANCHEN, 2017), devendo permitir a superação do conhecimento espontâneo pelo conhecimento elaborado (SAVIANI, 2008) numa perspectiva de contribuir para a superação do sistema capitalista e à luz dessa pedagogia materializar o Currículo em favor dos filhos e filhas da classe trabalhadora.

A relevância social dos conteúdos, a adequação deste às possibilidades sociocognitivas dos alunos, a objetividade e enfoque científico do conhecimento são três princípios da PHC os quais não podem ser realizados pelo “saber da prática”, proposto pela Pedagogia das Competências. Assim, cabe ao educador fazer uma seleção dos conteúdos de ensino que sejam capazes de vincular conhecimento à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para que os professores compreendam os determinantes sócio-históricos da realidade de seus alunos, ou seja, identificar e trabalhar os conteúdos escolares sem negar a condição social de classe dos seus alunos.

Não se trata de deixar o aluno restrito aos limites do saber prático, mas entender que o saber sistematizado deve ser apropriado por esses alunos para que

possam compreender a realidade e “ultrapassar os limites do manejo pragmático das coisas e alcançar os processos de movimento da realidade em sua forma mais ampla e mais profunda” (DUARTE, 2020, p.37) de modo a contrariar a lógica do capital que se funda na apropriação privada dos meios de produção (inclusive o conhecimento) (GAMA; DUARTE, 2017). Defende-se, segundo a PHC, que o conhecimento sistematizado seja apropriado pelos trabalhadores e seus filhos na escola pública, convertendo-o em força material que contribuirá para que os alunos compreendam e transformem suas condições objetivas de vida (SAVIANI, 2003; 2016).

Cabe ao Currículo expressar um projeto de escola e de formação humana nos vários níveis de ensino e modalidades, sempre distinguindo o que é primordial à educação escolar como função social da escola o que nos leva a concordar com a ideia de definição do currículo, uma vez que ela contribui para distinguir o que é principal do que é secundário no trabalho escolar; identificar o que é acessório e o clássico como que é essencial a ser ensinado, a ser selecionado como conteúdo; o que é duradouro do que é efêmero (modismos e discursividades centradas num suposto Projeto de Vida, em atividades pontuais e cotidianas, por exemplo. Lembre-se que o Clássico para a PHC é o conhecimento, conteúdo historicamente produzido, que resistiu ao tempo, que tem uma validade que vai além do tempo em que foi formulado (a ciência, a arte, a literatura, a filosofia etc.) e dizem respeito à identidade humana como construção histórica (GAMA; DUARTE, 2017).

Ao adotarem-se os fundamentos históricos e filosóficos, teóricos e metodológicos da PHC, contribui-se para se contrapuser à visão fragmentada, focalizada e sazonal do conhecimento por competências e evita que a escola adote práticas curriculares que não são de sua responsabilidade, desvirtuando-a do compromisso com a difusão do saber sistematizado que deve ser propiciado aos filhos da classe trabalhadora, suprimindo-se conteúdos e atividades curriculares que roubam o seu direito ao legado histórico-cultural da humanidade: o conhecimento.

Para que se realize e se assegure o direito à educação aos alunos do EM cabe adequar os conhecimentos a serem ensinados às possibilidades sociocognitivas dos mesmos. Isso significa não limitar a atividade escolar aos saberes da experiência, às atividades sazonais (a exemplo de datas comemorativas), mas pela mediação do professor e que sejam dosados e sequenciados os conteúdos que são relevantes à formação humana. Não se afirma

aqui que o saber que o aluno trás para a escola não deva ser valorizado como ponto de partida, no entanto, reduzir as atividades de ensino aos interesses do aluno empírico (das necessidades imediatistas e focalizadas) pela negação do conhecimento, subtrai o conhecimento que é síntese das relações sociais (universais) das quais a ciência, cultura, arte, filosofia são parte e aos quais o aluno tem direito como parte desse processo histórico.

Esse caráter da educação escolar pressupõe a objetividade e o enfoque científico do conhecimento a ser socializado, por meio do qual o professor trabalha os conteúdos resgatando a historicidade dos mesmos, uma vez que o currículo deve contemplar os conhecimentos sistematizados, aqueles que a humanidade acumulou acerca de sua realidade ao longo da história. Esse ato exige que os fundamentos da proposta curricular rejeitem as teses pragmatistas, as visões que fazem “o rebaixamento vulgar da cultura para as massas como a sofisticação esterilizadora da cultura das elites, que coexistem nesse momento conservador, transcendendo a ‘cultura superior’ (ciências, letras, artes e filosofia) como privilégio restrito a pequenos grupos das elites (DUARTE; SAVIANI; GAMA; MALANCHEN, 2020) conforme se registra na história da educação brasileira. O conhecimento vulgar se aprende fora da escola e sem que se necessite da mediação docente.

É nesse sentido que se concorda com Malanchen (2014) que o currículo deve direcionar o trabalho educativo a partir do seu modo de organização, fundamentação e seleção conteúdos e, a partir destes, vão se dando os desdobramentos dos conteúdos voltados para a formação humana omnilateral, qual seja, ser humano com uma individualidade livre e universal. Isso pressupõe despir a formação do alunado da alienação presente na sociedade capitalista, produtora de riqueza concentrada para poucos e desigualdades sociais em abundância. Concorda-se com a autora ao defender a PHC como uma pedagogia que se fundamenta no materialismo histórico-dialético e que, portanto, apregoa um projeto de educação, sociedade e ser humano afinados com os objetivos da transformação social.

Nesse sentido, as práticas curriculares que fomentem a resistência devem enfrentar os desafios de superação da ideologia imposta pelas classes dominantes brasileiras e mundiais que defendem a pedagogia das competências e as mudanças na organização escolar em acordo com a lógica flexível e descartável do mercado. Para tanto, a formação e a carreira docente, bem como as condições de trabalho nas escolas, devem ser o ponto central desse trabalho de resistência, a fim de que

seja superada a visão pragmatista do educador que retira desse profissional seu saber, sua autonomia e centralidade na condução do processo de ensino-aprendizagem.

Outro campo para mobilização da resistência é o do imperativo da educação à distância e de suas modalidades híbridas como modalidades de oferta da educação básica nas escolas públicas, fato que pode contribuir para o aumento das desigualdades escolares e evasão escolar. Associado a esse fato a aquisição por estados e municípios de pacotes e materiais pedagógicos produzidos à luz do paradigma das competências, voltadas para um suposto projeto de vida do aluno e ao pretense mercado de trabalho.

Todos esses desafios e lutas devem estar engajados com a luta mais ampla da sociedade e para além das questões de âmbito educacional, isso significa pensar os âmbitos econômico, social, político, cultural (ZANK; MALANCHEN, 2020), ou seja, construir um ideário político e ideológico que contemple as mudanças necessárias no âmbito das estruturas sociais que geram desigualdades, contribuindo assim para a construção de uma sociedade comprometida com os interesses populares (FRIGOTTO, 2012).

Para tanto a educação deve se contrapor à lógica do mercado, o que segundo a PHC trata-se de uma educação que forma nos seus alunos a consciência de que é possível transformar a realidade social e que essa formação está em intrínseca articulação com os conhecimentos científicos e filosóficos que devem ser apropriados por meio do currículo escolar, o meio primordial para que a juventude brasileira possa compreender as leis que regem a sua realidade concreta, pressuposto negado pela BNCC aos jovens brasileiros. Isso difere da prática social utilitária que move a BNCC ainda que esta elenque competências gerais que fazem o leitor desavisado acreditar que haja um caráter de formação humana contextualizada e preocupada com a vida do aluno.

Assim, ainda que os alunos do EM vivam em condições reais de desigualdades sociais e que o conhecimento a que têm acesso tenha sido produzido e, por vezes selecionado e transformado em disciplinas curriculares (o saber escolar é proveniente do saber científico), ainda assim é pelo processo educativo intencional que esse conhecimento pode assegurar a realização do seu principal fundamento: a humanização, conhecimento objetivo, esse tomado em sentido universal como produção humana (MALANCHEN, 2014).

Em síntese, ao longo desta pesquisa, o que se propõe é a resistência e luta para superar as pedagogias gerenciais e das competências (pedagogias do aprender a aprender) estas que contribuem para que o aluno no mercado de trabalho seja mais uma peça incluída passivamente ou descartada para a informalidade do trabalho explorado ou o dito empreendedor de si mesmo. Enfim,

O objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige. Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização de tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania, tal como se evidencia na proposta divulgada pelo MEC sobre a base nacional comum curricular (SAVIANI, 2020, p.29).

Concordando-se com Lombardi (2005) é impossível deixar de reconhecer a necessidade e importância de uma profunda discussão sobre o papel da educação no processo de reprodução social de nossa existência e, contraditoriamente, sobre o potencial revolucionário da educação no desenvolvimento social. Para tanto, a escola pública e seus professores são primordiais para assegurar uma educação centrada na formação humana como “fonte de vida”, que segundo Ferreira, (2008) porque sem uma determinada formação, em especial na sociedade capitalista, o aluno não tem condições de viver plenamente, tornando-se alienado, marginalizado, não tomando parte do conjunto da vida humana.

Portanto, dependendo da formação que o aluno do EM receber, terá condições ou não de viver plenamente a sua vida, bem como defender e produzir vida nessa sociedade, transformando-a. Nesse sentido, a finalidade da educação como humanização, pode ser um antídoto à formação do ser humano como mercadoria, educação que tem produzido “um ‘desviado’ do processo de vir a ser, candidato à possibilidade de tibieza, de apatia e da conseqüente marginalização pela descrença da vida, por não entendê-la e não conseguir ‘sobreviver’, muito menos viver dignamente” (FERREIRA, 2008, p. 52). Por outro lado, a educação como formação humana produz um “humano com vida, com alma, com disposição e alegria de viver e de produzir e lutar pelos bens da vida” (FERREIRA, 2008, p. 52).

No Maranhão, a reforma está em andamento e segue os parâmetros discursivos e práticos referendados pelas teses empresariais que se materializam pelo trabalho de assessoria de Institutos Privados e da mediação/fiscalização do

CONSED. Também no âmbito do CEE-MA nota-se que há uma adesão às orientações provenientes da BNCC, ainda que tenham organizado uma comissão colegiada para discutir o tema, o Comitê de Implementação do Novo Ensino Médio no Maranhão-CEE leva-nos a supor que o documento final da reforma será aprovado sem grande resistência tal qual ocorreu com a BNCC para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

No caso da sociedade civil, em especial os sindicatos de professores da educação básica, a resistência é muito frágil e o SINPROESSEMA, a exemplo, tem se dedicado ao debate sobre o FUNDEB e a exigir a realização de concursos públicos (estes suspensos, implicando processos seletivos simplificados e a subcontratação de docentes por fundações privadas e públicas, locais e nacionais<sup>64</sup>).

As Instituições de Ensino Superior tem se articulado nacionalmente por meio do ANDES-SN que produziu documentos e cartilhas dedicadas a explicitar as reformas empreendidas na educação básica e no Ensino Superior. Registra-se também a existência do Fórum Estadual de Educação do Maranhão-FEEMA o qual teve origem na Conferência Nacional de Educação e se articula atualmente na SEDUC, aderindo às iniciativas de formação para docentes e gestores. Uma voz destoante nesse processo foi a do CNTE, cujo representante no Webnário, realizado no início de 2021, teceu críticas contundentes à BNCC seguindo a tendência nacional das demais entidades contrárias a BNCC.

No que diz respeito aos estudantes, percebeu-se um trabalho de cunho ideológico feito pela SEDUC/MA a fim de conquistar a adesão estudantil à reforma, por meio da realização de eventos organizados de forma virtual no canal do Youtube da SEDUC/MA, a exemplo da Roda de Conversa para debater o *Protagonismo Juvenil e a Lei do Currículo*, realizada em Junho de 2021. Segundo a SEDUC/MA, esse evento reuniu mais de dois mil estudantes de todas as Unidades Regionais da Educação (URES) do Maranhão (ESTADO DO MARANHÃO, 2021). Porém, quanto a esse âmbito do objeto de estudo, pode-se dizer que para tratar do Projeto de Vida e da questão do Protagonismo Juvenil, há que se ouvirem os professores e os alunos, necessitando que se vá a campo para interagir com esses sujeitos e se

---

<sup>64</sup> No estado do Maranhão a Fundação Sôsândrade de apoio ao desenvolvimento da UFMA tem realizado os processos seletivos simplificados de tempo determinado além de contratações para realização de atividades docentes específicas, exemplifica-se com os aulões para o ENEM.



poder apresentar novos elementos que contribuirão para uma análise mais consistente dos impactos da BNCC sobre o trabalho docente e discente, elegendo-se como *locus* de pesquisa a escola pública, instituição que guarda grande interesse nessa pesquisa e para continuidade da mesma.

Assim, conclui-se esse estudo entendendo que não se esgotaram os elementos constitutivos da realidade estudada, uma vez que está em curso a implementação da BNCC nas escolas brasileiras, inclusive com a publicação pelo MEC, no Diário Oficial da União de 14 de Julho de 2021, da Portaria N° 521, de 13 de Julho de 2021, que Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio e as Diretrizes para adoção de um calendário visando implantar o Novo Ensino Médio a partir de 2022. No Art. 4º consta que

A implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o Ensino Médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos Itinerários Formativos, obedecerá ao seguinte cronograma: 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 primeiro ano do Ensino Médio; IV- No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos primeiro e segundo anos do Ensino Médio; V- No ano de 2024: implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do Ensino Médio; e VI- Nos anos de 2022 a 2024: monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (BRASIL,2021).

Nesse mesmo artigo constam os seguintes Parágrafos:

§2º As redes de ensino deverão encaminhar ao ministério da educação-MEC, por meio de Sistema Específico, os referenciais curriculares alinhados à BNCC até fevereiro de 2022.

§3º A formação continuada dos profissionais da educação para alinhamento dos referenciais curriculares à BNCC será realizada pelos sistemas de Ensino, com apoio técnico e financeiro do MEC. (BRASIL, 2021).

Ainda com referência à Portaria, em seu Art.7º Inciso IV, consta que “no ano de 2022: haverá a publicação da portaria sobre o Novo ENEM, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio” (BRASIL, 2021). Portanto, essa medida requer novos estudos tendo em vista a obrigatoriedade da Norma publicada, desconsiderando todos os processos em curso, o que requer novas reflexões para explicitar os novos elementos que surgem, de modo autoritário e prescritivo, pois a realidade é dinâmica.

Finalmente, pensa-se que essa pesquisa possa contribuir com o debate nas escolas públicas, nas universidades e institutos e com as secretarias de educação, uma vez que a materialidade da lei e da BNCC se dará na sua execução no contexto real de cada escola, cabendo aos educadores resistir a mais uma contrarreforma da educação no país, assim, afirma-se que está no trabalho docente-discente a possibilidade de se buscar um outro caminho para o currículo e para a formação, segundo a concepção de formação humana unitária, em que educação e trabalho, ciência e cultura e participação política sigam palmilhando o caminho dos jovens e adultos do EM..

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, e0225329, 2019.
- R, Márcia Ângela da Silva.; TUTTMAN, Malvina T. Políticas educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputas de projetos. **Em Aberto**, Brasília, v.33, n.107, p. 69-94, jan./abr., 2020
- ANTUNES, André. **A quem interessa a BNCC?** Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio (Org.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto Editora, 1998. (Coleção Ciências da Educação).
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **Educação técnico-profissional: fundamentos, perspectivas e prospectiva**. Brasília: SENETE; MEC, 1991.
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **A Educação Tecnológica: conceitos, características e perspectivas**. In: SILVA, Maclovia Corrêa da (Org.) **Conversando com a Tecnologia: contribuições de João Augusto Bastos para a educação tecnológica**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015
- BASTOS, João Augusto de Souza Leão de Almeida. **Mestrado em tecnologia: Programa Interdisciplinar de Pesquisa**. Curitiba: CEFET-PR: MEC, 1995
- CASIMIRO, Flávio Henrique Calheiros. **A Nova Direita: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Expressão Popular, 2019.
- CASTRO, Claudio de Moura. **O futuro de um país sem ciência**. São Paulo: Instituto Sangari, 2008.
- CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Breve histórico do processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.33, n.107, p.95-112, jan./abr., 2020. Disponível em:

<http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4530/pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ClAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 12 jul. 2018.

Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio no Estado do Maranhão. **Entrevista concedida a Paula Roberta Coutinho Rodrigues**. São Luís, 3 de março de 2021. [ O Roteiro da Entrevista encontra-se no Apêndice I dessa Dissertação]

COSTA, Maria Vorraber COSTA. Discutindo a escola básica em tempos de neoliberalismo: uma conversa introdutória. In: VORRABER, Maria (Org.). **A escola básica na virada do século: cultura, política e currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

COSTA, Vivian. CNE aprova BNCC do ensino médio. **Jornal da Ciência**, n. 6045, 5 dez. 2018. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/edicoes/?url=http://jcnoticias.jornaldaciencia.org.br/1-cne-aprova-bncc-do-ensino-medio/>. Acesso em: 5 abr. 2019.

COUTINHO, Adelaide Ferreira. **As organizações não-governamentais e a educação oferecida aos pobres: do consenso da oferta à ação privatizante**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

DUARTE, Newton. “Um montão de amontoado de muita coisa escrita”. Sobre o alvo oculto dos ataques obscurantistas ao currículo escolar. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (9 Coleção Educação Contemporânea).

FAZENDA, Ivani (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Carolina Góis. O conceito de clássico e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (9 Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, Carolina Góis. O conceito de clássico e a Pedagogia Histórico-Crítica. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova

ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.38, n.139, p.293-308, abr.-jun., 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Bernardete Gueda. **Formação humana e gestão da educação**: a arte de pensar ameaçada. São Paulo: Cortez, 2008.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-Imperialismo**: teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora, UFRJ, 2010.

FREIRE, Alyson. **Dilma e a falácia do inchaço curricular do Ensino Médio**. 2014. Disponível em: [https://jornalggn.com.br/educacao/dilma e a falácia do inchaço curricular do ensino médio/](https://jornalggn.com.br/educacao/dilma-e-a-falacia-do-inchaco-curricular-do-ensino-medio/). Acesso em: 19 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

FREITAS, Luís Carlos de. **A Reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v.21, n.62, p.521-30, 2017.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação**: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n. 109, p 159-1079, set/dez. 2009.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação & sociedade**, Campinas, v.40, e0207906, 2019.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, M.C.S.(Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 15 nov. 2019.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. Políticas de regulação e mercantilização da educação: socialização para uma nova cidadania. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, out. 2005.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**. v. 41, n.144, set./dez., 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. *In*: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (ORGs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002a.

KUENZER, Acácia Zeneida. **EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas formas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. A competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**. Rio de Janeiro, v.30, n.3, set./dez. 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 2002b.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. MACHADO, L. R. S. **A pedagogia tecnicista**. In: MELLO, G. N. (org.). *Escola nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Mudanças tecnológicas sobre a educação do trabalhador**. Seminário Globalização e Estado: universidade em mudança. Anais. Curitiba, PR:UFPR/SENAI, 1996b.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & sociedade**. Ano XXI, n. 70, Campinas – CEDES, 2000.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil**. 19ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG, 1996a.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida?** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>\_Acesso em: 20 dez. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade** [online]. 2017, v.38, n.139, p.331-354. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017177723>. Acesso em: 20 dez. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. **Holos**, Curitiba, v. 6, ano 32, p.22-32, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4983>. Acesso em: 20 dez. 2020.

KUENZER, Acácia Zeneida; MACHADO, L. R. S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. (org.). **Escola nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982, p. 29-52.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

LAVOURA, Tiago Nicola; RAMOS, Marise Nogueira. A dialética como fundamento didático da Pedagogia Histórico-Crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (9ª Coleção Educação Contemporânea).

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e**

**Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: file:///C:/Users/adela/Downloads/artigo%20libaneo%20dualismo.pdf. Acesso: 15 jul. 2020.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, J.L.(Org.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MALANCHEN, Julia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares**. X reunião ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia. SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil: perspectiva de currículo a partir da pedagogia histórico-crítica versus a base nacional curricular comum e a pedagogia das competências. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v.20, l-20, e020017, 2020.

MALANCHEN, Julia.; ANJOS, Ricardo Eleuterio dos. O papel do currículo escolar no desenvolvimento humano: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da pedagogia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p.118-129, dez. 2013.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. São Paulo: Lamparina/FAPESP, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (I-Feuerbach)**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, Karl. **Pós-fácio à segunda edição [Para a Crítica da Economia Política]**. In: Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos. Os Pensadores. Vol. XXXV. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl. **Prefácio [Para a Crítica da Economia Política]**. In: Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos. Os Pensadores. Vol. XXXV. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

MARX, Karl. Introdução à Crítica da Economia Política. In: MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos e Outros Textos Escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1974a. (Os Pensadores. Vol. XXXV)

MELLO, Diene Eire de; CARVALHO, Hélio Gomes de; SILVÉRIO, Laíze Márcia. **Educação tecnológica e suas diferentes concepções um estudo exploratório**.



Revista Educação & Tecnologia, n.1. Disponível em:  
file:///C:/Users/conta/Downloads/1022-3181-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 14 mar. 2020.

MÈSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M.C.S.(Org.). **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 2000.

MINAYO, M.C.S.(Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. *In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE; III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ (PUC-PR), 2009, Paraná. Anais...*, Curitiba-PR, out. 2009. p. 10208-10219. Disponível em:  
[https://educere.bruc.com.br/CD2011/autores\\_k.html](https://educere.bruc.com.br/CD2011/autores_k.html). Acesso em: novembro de 2020.  
Acesso em: 15 dez. 2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais em questão. **Educação e Realidade**, n. 21, p. 9-22, 1996.

NOGUEIRA, Zilas. **Estado: quem precisa dele?** Maceió: Coletivo Veredas, 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2015. Disponível em:  
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/584/658>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.21, p.415-432, jul/dez, 2017. Disponível em:  
<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/793/pdf#>. Acesso em: 20 jun. 2020

PINTO, Ana Maria Rezende. Do fetichismo da tecnologia à modernização da escola. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Série Idéias**, São Paulo, p. 31-44, 1992

RAMOS, Marise Nogueira. A noção de competência como ordenadora das relações educativas. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica; v. 5).

RAMOS, Marise Nogueira. O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RICCI, Rudá. A militarização das escolas públicas. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ed. 134, Brasil, 31 ago. 2018.

ROCHE, Janine. A dialética qualificação-competência: estado da questão. *In*: ROCHE, Janine. **Da qualificação à competência: pensando o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Prática Pedagógica).

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; MOREIRA, Flávio Antônio. Currículo: Questões de seleção e de organização do conhecimento. **Idéias**, São Paulo, n. 26, p. 47-65, 1995.

SANTOS, Sílvia Alves dos; ORSO, José Paulino. **A Base Nacional Comum Curricular - uma base sem base: o ataque à escola pública**. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. /9/coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. *In*: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, José (ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas; São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas; SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. o papel do congresso nacional na legislação do ensino. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p.13-55.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994.

SCHALL, Virgínia. Analfabetismo Científico. In: GUIMARÃES, Constança. **Revista Educação**. v. 10, n. 118, p. 6-10, fev. 2007, Rio de Janeiro: Editora Segmento.

SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Maclovio Corrêa da (Org.) **Conversando com a Tecnologia**: contribuições de João Augusto Bastos para a educação tecnológica. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015. Disponível em: <File:///C:/Users/conta/Documents/ADELAIDE/Desenvolvimento%20ebook%20desenvolvimento%20ebook%20TECNOLOGIA.pdf>. Acesso em: agosto de 2020.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e Competências**: a formação administrada. São Paulo: Editora Cortez, 2012

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**. Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A reforma curricular e a noção de competências: a formação administrada. In: SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Ana Inês. **Pensando com Paulo Freire**. Guararema, SP: Escola Nacional Florestan Fernandes, 2012.

STROOBANTS, Marcelle. **A qualificação ou como se ver livre dela**. (In): DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée et all. O enigma da competência em educação. Tradução Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TANGUY, Lucie. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP: Papirus, 1997.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.20, n.2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGER, Antoni; PARCERISA, Luís; FONTDEVILA, Clara. Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. **Revista FAEEBA**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 60-82, 2018.

XIMENES, Salomão. 'Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência'. [Entrevista concedida a] Katia Machado. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio – EPSJV/ Fundação Oswaldo Cruz – Fiocruz**. Rio de Janeiro, 5 jan. 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>. Acesso em: 14 jun. 2020.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, Marcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirley Rezende. **Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. **Base nacional comum curricular e o “novo” ensino médio: análise a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica**. Universidade Estadual do Oeste Do Paraná - Centro de Educação e Letras – Campus de Foz do Iguaçu-PR. Programa de Pós-Graduação em Ensino Nível Mestrado Área de Concentração em Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura. Dissertação de Mestrado, 2020.

ZANK, Débora Cristine Trindade; MALANCHEN, Julia. 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, José (ORG.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as políticas educacionais e a base nacional comum curricular**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. (9 Coleção Educação Contemporânea).

ZARIFIAN, Philippe. Emergência do modelo da competência. (In): ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2001.

ZARIFIAN, Philippe. Origens do modelo da competência. In: ZARIFIAN, Philippe. **O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2003.

ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia Simões (Orgs.). **O Ensino Médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

## LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BRASIL Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica – 2019: Notas Estatísticas**. Brasília-DF Inep/MEC, 2020.

BRASIL Ministério da Educação. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2019. Resumo Técnico do Estado do Maranhão**. In: Censo da Educação Básica 2019. Brasília-DF: Inep/MEC, 2020.

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Proposta de Emenda à Constituição. PEC nº244/2016**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2088396>. Acesso em: 26 de julho de 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: [phttps://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992](https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992). Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº3, de 21 de novembro de 2018 - Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC; CNE; CEB, 2018b. Acesso em: 15 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. **Guia de implementação do novo ensino médio**. MEC/CONSED/FNCEE, 2019b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. **Guia de implementação da base nacional comum curricular: orientações para o processo de implementação da BNCC – 2018**. Brasília, DF: MEC/CONSED/FNCEE/UNDIME/UNCME, 2018g. Disponível em: [https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia\\_de\\_implementacao\\_da\\_bncc\\_2018.pdf](https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bncc_2018.pdf). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jan.2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a

participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 15 abri. 2020

BRASIL. Diário Oficial da União. Publicado em: 14/07/202. Edição: 131. Seção: 1. Página: 47. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 521, de 13 de Julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://s4.static.brasilecola.uol.com.br/vestibular/2021/07/portaria-2021-novo-ensino-medio.pdf>. Acesso em: julho de 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Índice de analfabetismo da população de 15 anos ou mais**. Disponível em: <https://www.bing.com/search?q=indice+de+analfabetismo+ibge&form=WNSGPH&qs=UT&cvid=1edb526a384e4e57a9adaf7e57b87b0f&pq=INDICE+DE+ANA&cc=BR&setlang=pt-BR&nclid=E0C35591BCE44AAE079772620E793FC9&ts=1629059861663&wss=Modera> te Acesso em: novembro de 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais – SIS/IBGE**. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Acesso em: 15 nov. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica – 2019**: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep/MEC, 2020. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6798882). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2019. Resumo Técnico do Estado do Maranhão** - Censo da Educação Básica 2019. Brasília-DF: Inep/MEC, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.15, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. 2009. Disponível

em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category\\_slug=documentos-df&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-df&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 5/2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb005-11&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.15, de 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: junho de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP nº 11/2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category\\_slug=documentos-df&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-df&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. 2012b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: 2º versão revista**. Brasília, DF: MEC, 2016b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação: base legal**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/17-cooperacao-federativa/31-base-legal>. Acesso em: 14 jun. 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP n.15, de 15 de dezembro de 2017 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. 2017b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2017-pdf/78631-pcp015-17-pdf/file>. Acesso em: 14 jun. de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. 2018. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**. 2018e. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/pagina-inicial>. Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Ações Articuladas – PAR**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par>. Acesso em julho de 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. Publicado em: 14/07/2021. Edição: 131. Seção: 1. Página: 47. Órgão: Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. **Portaria Nº 521, de 13 de Julho de 2021** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://s4.static.brasilecola.uol.com.br/vestibular/2021/07/portaria-2021-novo-ensino-medio.pdf>. Acesso em: julho de 2021.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC - Documento Orientador 2019**. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc\\_orientador\\_probnc\\_2019.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf). Acesso em: junho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio – Versão Final**. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC\\_EnsinoMedio\\_embraixa\\_sit\\_e\\_110518.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embraixa_sit_e_110518.pdf). Acesso em: 20 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC, instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018**. Disponível em: [Portal.mec.gov.br/](http://portal.mec.gov.br/). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC - Documento Orientador 2019**. Brasília, DF: MEC, 2019c. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc\\_orientador\\_probnc\\_2019.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probnc_2019.pdf). Acesso em: 14 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica; Conselho Nacional da Educação; Câmara Nacional de



Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-)>. Acesso em 20 de julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC: SEMTEC, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+)**. Brasília: MEC: SEMTEC, 2002.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; INEP. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 20 de Julho de 2018.

BRASIL. Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm). Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2017c. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-). Acesso em: 20 jul. 2018.

ESTADO DO MARANHÃO **Indicadores Educacionais do Maranhão**. Disponível em: Acesso em: <https://www.educacao.ma.gov.br/censo-escolar/indicadores-educacionais-do-maranhao/>. Acesso em: agosto de 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA. Secretaria De Estado Da Educação. **Diretrizes Operacionais do IEMA – 2019**. Disponível em: [http://www.iema.ma.gov.br/wpcontent/uploads/2018/10/DiretrizesOperacionais2019-IEMA-27-12-18\\_MENOR.pdf](http://www.iema.ma.gov.br/wpcontent/uploads/2018/10/DiretrizesOperacionais2019-IEMA-27-12-18_MENOR.pdf). Acesso em: janeiro de 2020.

ESTADO DO MARANHÃO **O que é o Programa Escola Digna.** Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/>. Acesso em: novembro de 2020.

ESTADO DO MARANHÃO SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO MARANHÃO. **Diretrizes Curriculares - Estado do Maranhão.** São Luís, Ma: SEDUC, 2014.

ESTADO DO MARANHÃO Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Educação Básica. Supervisão de Currículo. **Estrutura Curricular para a Rede Estadual de Ensino – 2016** – Maranhão. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/ESTRUTURA-CURRICULAR-COM-ELETIVAS-APROVADA-PELO-CEE-10.16.pdf>. Acesso em: janeiro de 2021

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Escuta dos Estudantes Sobre o Ensino Médio Ma** <https://www.educacao.ma.gov.br/?s=escuta+dos+estudantes&submit=Search> acesso em 15/05/2021

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Formulários para escuta de estudantes e professores da rede pública estadual.** Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/novo-ensino-medio-seduc-disponibiliza-formularios-para-escuta-de-estudantes-e-professores-da-rede-publica-estadual/> Acesso em 16 de dezembro de 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Governo lança Plano de Inovação para escolas em tempo integral. Disponível em:** Governo lança Plano de Inovação para escolas em tempo integral – Maranhão de Todos Nós ([www.ma.gov.br](http://www.ma.gov.br)). Acesso em: 23 dezembro de 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **O que é o Programa Escola Digna.** Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/> . Acesso em: 17 de novembro de 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Primeira Consulta Pública dos Textos Introdutórios e Formação Geral Básica. Disponível em ESTADO DO MARANHÃO. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Retrospectiva – Escola Digna: mesmo na pandemia o governo avança na entrega de equipamentos educacionais.** Disponível em: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=291306>. Acesso em: janeiro de 2021.

ESTADO DO MARANHÃO. Poder Executivo. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências.** 2014. Disponível em: [https://www.educacao.ma.gov.br/Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014gov.br](https://www.educacao.ma.gov.br/Lei%20n%2010.099,%20de%2011%20de%20junho%20de%202014gov.br). Acesso em: 14 ago. 2019.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria da Educação do Estado do Maranhão; União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão; União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão; Conselho Estadual de Educação do Maranhão. **Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro; Maranhão: FGV Editora; SEDUC; UNDIME, 2019..

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. **Diretrizes Curriculares - Estado do Maranhão**. São Luís, MA: SEDUC, 2014.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Escuta dos Estudantes sobre o Ensino Médio Ma**  
<https://www.educacao.ma.gov.br/?s=escuta+dos+estudantes&submit=Search> acesso em 15/05/2021

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Formulários para escuta de estudantes e professores da rede pública estadual**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/novo-ensino-medio-seduc-disponibiliza-formularios-para-escuta-de-estudantes-e-professores-da-rede-publica-estadual/> Acesso em 16 de dezembro de 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Primeira Consulta Pública dos Textos Introdutórios e Formação Geral Básica**. Disponível em <https://www.educacao.ma.gov.br/novo-ensino-medio-seduc-disponibiliza-formularios-para-escuta-de-estudantes-e-professores-da-rede-publica-estadual/>. Acesso em 27 de dezembro de 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Edital nº22/2019 Seletivo**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2019/08/EDITAL-N%C2%BA-22-2019-SELETIVO.pdf>. Acesso em 10 de outubro de 2020

ESTADO DO MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 027/2010 – CEE/MA - Estabelece normas para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão**. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-2010-027.pdf>. Acesso em: janeiro de 2021.

ESTADO DO MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 027/2010 – CEE/MA - Estabelece normas para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino do Maranhão**. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/files/2019/10/RESOLU%C3%87%C3%83O-2010-027.pdf>. Acesso em: janeiro de 2021.

ESTADO DO MARANHÃO. **Indicadores Educacionais do Maranhão**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/censo-escolar/indicadores-educacionais-do-maranhao/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Secretaria Adjunta de Ensino. Superintendência de Educação Básica. Supervisão de Currículo. **Estrutura Curricular para a Rede Estadual de Ensino – 2016 – Maranhão**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/ESTRUTURA-CURRICULAR-COM-ELETIVAS-APROVADA-PELO-CEE-10.16.pdf>. Acesso em: janeiro de 2021

## **OUTROS DOCUMENTOS/EVENTOS/NOTÍCIAS OFICIAIS**

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da base nacional comum curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: dezembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. **Dia D de discussão sobre a BNCC do Ensino Médio**. 2018d. Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/diadensinomedio>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. Frente de currículo e novo ensino médio. **1º Encontro da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio**. 2019f. Disponível em: <http://www.consed.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. **Relatório Final do 1º Encontro da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: CONSED/MEC/ FNCEE/UNCME, 2019d. Disponível em: <http://www.consed.org.br/>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. **2º Encontro da Frente de Currículo e Novo Ensino Médio**. Brasília, DF: CONSED/MEC/ FNCEE/UNCME, 2019e. Disponível em: <http://www.consed.org.br/>. Acesso em: janeiro de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/>. Acesso em junho de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>). Acesso em junho de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio Inovador**. Disponível em: Portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador). Acesso em: novembro de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Escola Cívico-Militar: o Programa**. Disponível em: <http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>. 2020a. Acesso em: 15 jun. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Histórico da base nacional comum curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>. Acesso em: dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Perguntas e respostas do Future-se, programa de autonomia financeira da educação superior**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/78351-perguntas-e-respostas-do-future-se-programa-de-autonomia-financeira-do-ensino-superior>). Acesso em: 16 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Novo Ensino Médio já está disponível para acesso**. 2018f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/72031-portal-do-novo-ensino-medio-ja-esta-disponivel-para-acesso?Itemid=164>. Acesso em: 14 jun. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO **Educadores de todo o Maranhão debatem BNCC em Seminário Estadual**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br>. Acesso em: agosto de 2019.

ESTADO DO MARANHÃO **Gestores e supervisores escolares recebem formação para piloto de implantação do Novo Ensino Médio**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br>. Acesso em: dezembro de 2019.

ESTADO DO MARANHÃO **Governo debate ações para implantação do Novo Ensino Médio no Maranhão, em parceria com Itaú/BBA**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br>. Acesso em: setembro de 2019.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Novas trajetórias para os estudantes**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/artigo/>. Acesso em: novembro de 2020

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **“Encerraremos um ciclo abominável”, diz secretário sobre escolas de Ensino Médio em todos os municípios do Maranhão**. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=290510>. Acesso em novembro de 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Escolas integrais da rede estadual têm mais de 13 mil vagas neste ano no Maranhão**. Disponível em:

<https://www.educacao.ma.gov.br/escolas-integrais-da-rede-estadual-tem-mais-de-13-mil-vagas-neste-ano-no-maranhao/>. Acesso janeiro de 2021.

ESTADO DO MARANHÃO. **Educadores de todo o Maranhão debatem BNCC em Seminário Estadual**. 2016. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br>. Acesso em: 14 ago. 2019.

ESTADO DO MARANHÃO. **Gestores e supervisores escolares recebem formação para piloto de implantação do Novo Ensino Médio**. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br>. Acesso em: 14 dez. 2019.

ESTADO DO MARANHÃO. **Governo debate ações para implantação do Novo Ensino Médio no Maranhão, em parceria com Itaú/BBA**. 2019. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br>. Acesso em: 14 set. 2019.

ESTADO DO MARANHÃO. **Novas trajetórias para os estudantes**. 2020. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/artigo/>. Acesso em: 20 nov. 2020

ESTADO DO MARANHÃO. **O que é o Programa Escola Digna**. 2017. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/escola-digna/o-que-e-o-programa-escola-digna/>. Acesso em: 14 nov. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **“Encerraremos um ciclo abominável”, diz secretário sobre escolas de Ensino Médio em todos os municípios do Maranhão**. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=290510>. Acesso em novembro de 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. **SEDUC realiza Roda de Conversa para debater protagonismo e a Lei de Currículo**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-realiza-roda-de-conversa-para-debater-protagonismo-e-lei-de-curriculo/>. Acesso em: 02 de julho de 2021.

## DOCUMENTOS PUBLICADOS PELA SOCIEDADE CIVIL

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA - ANPUH-Brasil. **ANPHU - Carta aberta em defesa da educação democrática (contra projetos de censura à educação nacional)**. Disponível em: <https://www.anpuh.org.br/>. Acesso em: junho de 2020.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE). **Nota das entidades sobre a audiência pública do CNE sobre a BNCC do ensino médio**. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/>. Acesso em: julho de 2020

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Ensino Médio: alguns pontos para o debate**. 2018. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-proposta-de-bncc-do-ensino-medio-alguns-pontos-para-o-debate>. Acesso em: 16 jul. 2020

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). **Moções e Manifestos - 38ª Reunião Nacional da ANPED São Luís (MA)**. 2017. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2020

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Posição da ANFOPE sobre a BNCC - Repúdio ao processo de elaboração, discussão e aprovação da BNCC e a sua implementação**. Disponível em: <https://www.anfope.org.br>. Acesso em: 15 jul. 2020

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO – EPSJV/ -FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ. MACHADO, Katia - **Entrevista: Salomão Ximenes “Temos um documento tecnocrático e conservador, produzido sem transparência”**. EPSJV/FIOCRUZ, 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/temos-um-documento-tecnocratico-e-conservador-produzido-sem-transparencia>. Acesso em: junho de 2020.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO – EPSJV/ -FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ - FIOCRUZ. ANTUNES, André. EPSJV/ FIOCRUZ - **A quem interessa a BNCC?**, EPSJV/FIOCRUZ, 2018. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/a-quem-interessa-a-bncc>. Acesso em: junho de 2020.

CONSELHO NACIONAL SESI. **Fórum Nacional do Sistema S**. 2020. Disponível em: <https://conselhonacionaldosesi.org.br/conheca/o-conselho/forum-nacional-do-sistema-s/>. Acesso em: janeiro de 2020.

FACULDADES PITÁGORAS. **Faculdade Pitágoras disponibiliza mais de 100 cursos de extensão EAD gratuitos**. Disponível em: <https://bhaz.com.br/faculdade-pitagoras-disponibiliza-mais-de-100-cursos-de-extensao-ead-gratuitos/>. Acesso em: 13 de julho de 2021.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE). **Nota pública do FNPE**: plural, amplo, representativo, popular e de luta: para defender a democracia, os direitos e a educação pública. 2017. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/>. Acesso em: 14 jul. 2020.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Como a Reforma do Ensino Médio vai mudar a educação brasileira?** Seminário os Desafios do Ensino Médio. Disponível em: <http://editora.fgv.br/os-desafios-do-ensino-medio>. Acesso: 23.03.2018.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Apoio à base nacional comum curricular**: todos os alunos e alunas têm o direito a uma educação de qualidade. [201?]. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2020.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Seguimos com a implementação do currículo apesar da crise.** 2020. <https://fundacaolemann.org.br/>. Acesso 20 de dezembro de 2020

FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ). **Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19?** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-virus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 12 abr. 2020.

G1. **MEC lança documento preliminar da Base Nacional Comum Curricular.** São GAMA Paulo, 16 set. 2015. Disponível em: <http://glo.bo/1KhpnSx>. Acesso em: 15 dez. 2019.

GLOBO BRASIL G1. **A aprovação da BNCC do ensino médio.** 2016. Disponível em: [http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/base-nacional-curricular-comum/?\\_ga=2.121935821.713568680.1590180731-1005463874.1584972014](http://especiais.g1.globo.com/educacao/2016/base-nacional-curricular-comum/?_ga=2.121935821.713568680.1590180731-1005463874.1584972014). Acesso em: 13 dez. 2019.

GRUPO MATHEMA. **Mathema na mídia.** 2019. Disponível em: <https://mathema.com.br/o-grupo-mathema/mathema-na-midia/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

IMAGINABLE FUTURES. **Aprendendo, a mudar nosso futuro.** 2020. Disponível em: <https://www.imaginablefutures.com/>. Acesso em: 15 dez. 2020.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. **Escola da Escolha: um novo jeito de Ver, Sentir e Cuidar dos estudantes brasileiros.** 2020. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 15 dez. 2020..

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO (IEMA). **O IEMA.** Disponível em: <http://www.iema.ma.gov.br/institucional/>. Acesso em: dezembro de 2020.

INSTITUTO REÚNA. **Desenvolvemos caminhos e oportunidades para a educação avançar.** 2020. Disponível em: <https://institutoreuna.org.br/o-reuna/>. Acesso em: outubro de 2020.

INSTITUTO REÚNA. **Instituto reúna:** oportunidades e caminhos para a educação avançar . Disponível em: <https://institutoreuna.agencianeoplan.com.br/o-reuna/>. Acesso em: 14 de julho de 2021

INSTITUTO SINGULARIDADES. **Consultoria Singularidades:** foco na inovação, linguagens e aprendizagem. 2020. Disponível em: <https://institutosingularidades.edu.br/novoportal/sobre-nos/>. Acesso em dezembro de 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Desafios da flexibilização do ensino médio.** Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/blog/2017/06/21/desafios-da-flexibilizacao-do-ensino->



medio-sao-debatidos-no-primeiro-dia-do-seminario-promovido-pelo-instituto-unibanco/. Acesso em: 24. 03.2018.

JORNAL O GLOBO BRASIL. **Reforma de currículo proposta por Dilma gera polêmica nas redes sociais**. 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499>. Acesso em: 18 jun. 2018.

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **UNESCO procura jovens empreendedores para competição internacional**. Disponível em: <https://linktoleaders.com/unesco-procura-jovens-empreendedores/>. Acesso em: 17 de maio de 2021.

PLATAFORMA APRENDENDO SEMPRE. **Como promover educação em tempos de coronavírus**. 2020. Disponível em: [www.aprendendosempre.org](http://www.aprendendosempre.org). Acesso em: 16 dez. 2020.

QEdu. Censo Escolar/INEP 2018. Total de Escolas de Educação Básica. Disponível em <https://qedu.org.br>. Acesso em : agosto de 2020.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO BÁSICA DAS REDES PÚBLICAS, ESTADUAL E MUNICIPAIS DO ESTADO DO MARANHÃO. SINPROEEMMA. **orienta as Coordenações Regionais para debate sobre o “Dia D” da BNCC DO ENSINO MÉDIO**. Disponível em <https://www.sinproessemma.org.br/sinproessemma-orienta-as-coordenacoes-regionais-para-debate-sobre-o-dia-d-da-bncc-do-ensino-medio/> . Acesso em 2019

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES/SN). **Cartilha da contrarreforma do ensino médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017**. Brasília: ANDES/SN, 2017.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES/SN). **Neoliberalismo e Política de C&T no Brasil: um balanço crítico (1995-2016)**. **Cadernos ANDES**, n. 28, 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIENCIA (SBPC). **“Carta de Belo Horizonte”**: documento resultante do seminário temático da SBPC desafios da política educacional para a educação básica. 2018b. Disponível em: <http://sbpcacervodigital.org.br/bitstream/20.500.11832/2855/1/Carta%20de%20Belo%20Horizonte%20JC%205928%2028%20junho%202018.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIENCIA (SBPC). **A BNCC do Ensino Médio: entre o sonho e a ficção**. 2018a Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/sbpc-encaminha-mocao-pela-revisao-da-bncc-do-ensino-medio-e-revogacao-da-lei-do-ensino-medio/Educacao>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIENCIA (SBPC). **CNE aprova BNCC do Ensino Médio**. São Paulo, 2018. Disponível em: [portal.sbpcnet.org.br/noticias/cne-aprova-bncc-do-ensino-medio](http://portal.sbpcnet.org.br/noticias/cne-aprova-bncc-do-ensino-medio). Acesso em: novembro de 2020.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIENCIA. **Carta de seminário sobre educação básica colocará a necessidade da revogação da EC 95 e defesa do PNE**. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/sbpc-encaminha-mocao-pela-revisao-da-bncc-do-ensino-medio-e-revogacao-da-lei-do-ensino-medio/Educação>.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIENCIA. **Desafios da política educacional para a educação básica**. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/sbpc-encaminha-mocao-pela-revisao-da-bncc-do-ensino-medio-e-revogacao-da-lei-do-ensino-medio/Educação>. Acesso: 31.08.2018

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIENCIA. **SBPC encaminha moção pela revisão da BNCC do Ensino Médio e revogação da Lei de Reforma do Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/sbpc-encaminha-mocao-pela-revisao-da-bncc-do-ensino-medio-e-revogacao-da-lei-do-ensino-medio/Educação>

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIENCIA. SBPC. **Solicita ao CNE reunião com sociedades científicas**. Disponível em: <http://www.jornaldaciencia.org.br/sbpc-encaminha-mocao-pela-revisao-da-bncc-do-ensino-medio-e-revogacao-da-lei-do-ensino-medio/Educação>. Início » SBPC solicita ao CNE reunião com sociedades científicas

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica: PNAD Contínua**, 2018. São Paulo: Todos pela Educação; Editora Moderna, 2018. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/\\_uploads/20180824-anuario-educacao-2018-atualizado-web.pdf?utm\\_source=conteudoSite](https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-anuario-educacao-2018-atualizado-web.pdf?utm_source=conteudoSite). Acesso em: 15 jun. 2020.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Manifesto Educação Já!** 2018. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacaonamidia/indice/1667/fgv-promove-seminario-sobre-os-desafios-do-ensino-medio---jb-online/>. Acesso: 24 mar. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Novo FUNDEB: o que muda com a PEC 26/2020 no Senado Federal**. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br>. Acesso: 25 nov. 2020.

## **APÊNDICE I**

Roteiro de Entrevista para Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio no Estado do Maranhão

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO-PPGI**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**Paula Roberta Coutinho Rodrigues**

**Título da Pesquisa:**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO:**

análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão

**Linha de Pesquisa 2:** Instituições Educativas, Currículo, Formação e Trabalho Docente.

**Grupo de Pesquisa 1:** Escola, Currículo e Formação Docente.

**Eixo investigativo de Interesse:** Currículo por Níveis e Modalidades de Ensino.

**São Luís**

**2021**

**Sra. Coordenadora da Equipe Técnica Estadual de implantação da BNCC do Ensino Médio, Maria do Perpétuo Socorro Fortes Braga e Silva**

Venho solicitar sua contribuição para o desenvolvimento da pesquisa em curso, que tem como objeto de estudo a **Reforma do Ensino Médio por meio da Base Nacional Comum Curricular do “novo” Ensino Médio no estado do Maranhão**. O Objetivo Geral é refletir criticamente sobre a reforma curricular do “novo” EM, destacando-se a correlação de forças no âmbito do Estado e sociedade organizada, no processo de elaboração, aprovação e execução da BNCC e cuja referência empírica de análise é o Sistema de Educação Pública do Estado do Maranhão, por meio das ações da Secretaria de Estado da Educação, tendo em vista a implementação desse referencial curricular nas escolas da rede pública.

O Roteiro foi elaborado segundo referência do **Guia de Implementação da BNCC do Ensino Médio**, fruto do trabalho colaborativo entre MEC, Consed, Undime, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), este que foi elaborado com o objetivo de apoiar gestores estaduais, municipais e escolas no percurso de (re)elaboração e implementação da propostas curricular das redes, com foco no regime de colaboração entre os estados e municípios.

Essa entrevista refere-se a uma das etapas da Pesquisa, que visa coletar elementos pontuais acerca do processo de implantação da reforma curricular do ensino médio no Maranhão (parcerias, escolas envolvidas, calendário de execução, atividades previstas entre outros aspectos de ordem mais técnica); identificar as primeiras ações dessa Secretaria, tendo em vista a implementação da BNCC nas escolas públicas do estado.

Nesse sentido, considera-se importante sua contribuição em responder o Roteiro de Entrevista, que será encaminhado por e-mail e respondido pelo mesmo processo, em virtude da necessidade de distanciamento social, por força da pandemia do Covid-19.

Nessa perspectiva, reiteramos esse pleito a fim de que se tenha acesso às informações solicitadas visando o bom andamento da referida pesquisa.

Num segundo momento, de acordo com o cronograma de pesquisa e a necessidade de buscar novos elementos acerca dessa Reforma do Ensino Médio (EM) no Maranhão faremos um novo contato visando aprofundar as questões relativas a implementação da BNCC do EM.

### **Roteiro de Entrevista**

#### **1. Dados de identificação:**

1.1 Nome completo do(a) Secretário(a) de Estado da Educação.

R=

1.2 Cargo/Função que o respondente ocupa na SEDUC:

R=

1.3 Pertence ao quadro docente efetivo do estado?

( ) Sim

( ) Não

( ) Outro:

1.4 Marque sua titulação, destacando área de formação:

( ) Doutorado

( ) Mestrado

( ) Especialização

( ) Licenciatura

( ) Bacharel

1.5 Área de formação:

R=

#### **2. Dados acerca do processo de implementação da reforma**

2.1 Considerando-se a existência de um Documento Curricular do Território Maranhense, abrangendo a educação infantil e o ensino fundamental, já existe um documento preliminar ou final relativo ao Ensino Médio?

R=

2.3 O Conselho Estadual de Educação já publicou alguma Norma relativa a esse processo de implantação da BNCC do EM? Se sim, qual?

R=

2.4 De que modo aconteceu as definições sobre o regime de colaboração e governança, visando preparar a Rede Estadual de Ensino do Maranhão para a (re)elaboração curricular, em regime de colaboração com o sistema de escolas?

R=

2.5 Quais as parcerias instituídas visando o trabalho de (re)elaboração curricular para as escolas maranhenses?

R =

2.6 As parcerias são técnicas e financeiras?

R=

### **3 Sobre a escolha das escolas polo**

3.1 Quantas e quais foram as escolas selecionadas para a experiência piloto de implantação da BNCC?

R=

3.2 . Quais os critérios de escolha das escolas-polo?

R=

3.3 Quantos Itinerários formativos serão ofertados nas escolas-polo?

R=

3.4 Em quantas horas foram ampliadas a carga horária do EM, dessas escolas, visando a adoção do novo currículo?

R=

3.5 A implementação da BNCC será por etapas, a partir do 1º ano e até que feche o ciclo com o terceiro ano?

R=

3.6 Aos alunos será possibilitada a escolha dos Itinerários Formativos ou estes serão ofertados de acordo com a estrutura e funcionamento da escola?

R=

3.7 6. Como está sendo trabalhada a proposta que envolve o protagonismo juvenil e projeto de vida, inclusive com relação a sugestões de Disciplinas Optativas e Temáticas voltadas para tal?

R=

#### **4 Dados sobre a formação dos profissionais da educação e comunidade escolar das escolas polo**

4.1 Houve participação prévia dos gestores e professores dessas escolas visando essa implementação?

R=

4.2 Houve oferta de formação continuada aos professores visando a reformulação curricular? Inclusive de estudos sobre o documento da BNCC?

R=

4.3 .Foram realizadas escutas às comunidades escolares (pais e estudantes) acerca da mudança curricular nessas escolas?

R=

#### **5 Dados sobre o trabalho da equipe SEDUC/MA**

5.1 A proposta de currículo a ser implementada foi elaborada por técnicos da secretaria com a participação de professores e gestores ou foi elaborada por consultorias e especialistas contratados para esse fim?

R=

5.2 A SEDUC tem um planejamento com previsão de datas para expansão do modelo curricular da BNCC para todas as escolas da rede?

R=



## APÊNDICE II

### Cronologia dos Marcos normativos do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica

<b>Cronologia dos Marcos normativos e ações do Poder Executivo e Legislativo Federal – 1988/2020</b>	
<b>Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio – Cronologia dos Marcos normativos e ações do Poder Executivo e Legislativo Federal – 1988/2020</b>	
<b>Ano</b>	<b>Legislação Aprovada/ Ações do Executivo e Legislativo</b>
<b>1988</b>	<p><b>Constituição Federal</b></p> <p>Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.</p> <p>Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;</p> <p style="padding-left: 20px;">II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;</p> <p style="padding-left: 20px;">III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;</p> <p style="padding-left: 20px;">IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;</p> <p style="padding-left: 20px;">VII - garantia de padrão de qualidade</p> <p>Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam.</p>
<b>1996</b>	<p>É sancionada a <b>Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº9.394/96</b></p> <p>Art. 26 – Determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica.</p> <p>Art. 35 - Finalidades do Ensino Médio</p> <p>Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017)</p> <p>Art. 39 e 40 – Tratam de Educação Profissional</p>
<b>1997</b>	<p>Aprovado <b>Decreto nº2.208/97</b></p> <p>Regulamenta os artigos 39 e 40 que tratam da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio</p> <p>Formas de oferta: Concomitante e Subsequente</p>
<b>1998</b>	<p>Homologada a <b>Resolução 03/1998</b> do Conselho Nacional de Educação, com base no <b>Parecer 15/98</b> que estabelece as <b>Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</b> (DCNEM)</p> <p>Síntese: vincula o Currículo do EM às demandas do mercado de trabalho e do setor produtivo.</p> <p>Propõe o Currículo com base em Competências e Habilidades</p> <p>Primeira Edição do <b>ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio</b></p>
<b>1999</b>	<p>MEC publica os <b>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</b> (PCNEM)</p>

	Organizado por áreas, define “Competências e Habilidades” para cada área/disciplina <b>Parecer nº16/99</b> aprova <b>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP)</b>
<b>2003/2004</b>	<b>Seminário em Brasília</b> Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho. São enunciadas as ideias centrais que darão sustentação conceitual e metodológica a um processo de reformulação do EM: Trabalho, Ciência e Cultura <b>Aprovado Decreto nº 5.154/2004 que Revoga o Decreto nº 2.208/97.</b> Possibilita o Ensino Médio Integrado Educação Profissional integrada ao Ensino Médio
<b>2009/2011/2012</b>	<b>Emenda Constitucional nº 59/2009</b> Obrigatoriedade escolar para a faixa etária de 15 a 17 anos (faixa etária regular indicada para o EM) 2009 É criado o <b>Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)</b> com vistas a induzir à reformulação do EM 2011 – Aprovado o <b>Parecer nº 05/11</b> que alterou as DCNEM Incorpora as Bases Conceituais debatidas no Seminário de 2003 2012 – Homologada a <b>Resolução nº02/2012: Novas DCNEM</b> com base no Parecer nº05/11
<b>2012/2013</b>	2012- Criada na Câmara dos Deputados Federais a CEENSI. <b>Comissão destinada a promover estudos com vistas à reformulação do EM (CEENSI)</b> . Visou instituir a jornada em tempo integral no EM. Dispor sobre a organização dos currículos do EM por áreas do conhecimento e dá outras providências. Dezembro de 2013 Relatório CEENSI traz o PL nº6.840/2013 2014 – Em discussão o PL em várias audiências públicas. É aprovado em 17 de dezembro com vistas ir a Plenário em 2015 (Não acontece)
<b>2014</b>	Aprovado o <b>Plano Nacional de Educação - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014</b> Art. 7º, a saber: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano”, <b>Meta 3</b> – Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento). <b>Meta 6</b> - Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
<b>2016/2017</b>	<b>Reforma do Ensino Médio</b> Michel Temer assume em agosto de 2016 Aprovação <b>da Medida Provisória nº 746/16</b> . Publicada em 23 de setembro (11 Audiências Públicas) Fevereiro de 2017, é aprovada no Congresso Nacional a <b>Lei nº13.415/2017</b> , originada na MP nº746/16 que Reforma o EM <b>2017 a BNCC é dividida em duas</b> : uma para a Educação Infantil e Ensino Fundamental e outra para o Ensino Médio
<b>2018/2020</b>	<b>RESOLUÇÃO Nº 3, DE 21 DE NOVEMBRO DE 2018 (*) Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.</b> <b>Art. 1º</b> A presente Resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas unidades escolares na organização curricular, tendo em vista as alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB) pela Lei nº 13.415/2017. Parágrafo único. Estas Diretrizes aplicam-se a todas as formas e modalidades de ensino médio, complementadas, quando necessário, por diretrizes próprias.

	<p><b>Art. 10.</b> Os currículos do ensino médio são compostos por formação geral básica e itinerário formativo, indissociavelmente.</p> <p>Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas. V - formação técnica e profissional.</p> <p><b>Construção, aprovação e implantação da BNCC do Ensino Médio - deve seguir a Lei nº 13.415/2017</b></p> <p>Abril de 2018 MEC torna pública a primeira versão da BNCC do EM Retrocesso ao Currículo organizado por Competências Apenas Matemática e Língua Portuguesa têm detalhamento As demais disciplinas estão subordinadas às áreas descritas em termos de Competências que o EM deve desenvolver nos estudantes, de acordo com os Itinerários Formativos e o Projeto de Vida).</p> <p><b>14 de dezembro de 2018 - Aprovada a BNCC do EM</b> Lançado pelo MEC o <b>Portal Novo Ensino Médio</b> e o <b>Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC</b>. Instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018.</p> <p><b>2019 – Início da implementação da BNCC</b> <b>2020 –</b> Pandemia – Suspensão de aulas – aulas remotas – BNCC à distância <b>2021 –</b> MEC divulga no Diário Oficial (DOU) o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Portaria Nº 521, de 13 de julho de 2021 <b>2022 –</b> Previsão de implantação da BNCC em toda a rede de ensino maranhense</p>
--	--

**Fonte:** Adaptado de Silva (2018).

## ANEXO I

### ANPHU-BRASIL - Carta Aberta

#### **ANPHU-Brasil - CARTA ABERTA EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA (CONTRA PROJETOS DE CENSURA À EDUCAÇÃO NACIONAL)**

Carta aberta em defesa da educação democrática (contra projetos de censura à educação nacional)

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 205 da Constituição Federal)

As entidades, abaixo-assinadas, vêm se manifestar contrariamente à aprovação das propostas legislativas ligadas aos denominados Programa e Movimento Escola Sem Partido. Entendemos que estes projetos negam o direito dos alunos e das alunas do Brasil a uma educação democrática, comprometida com uma sociedade justa e igualitária. Os referidos movimento e programa insistem na defesa de que a família é a única responsável pela educação das crianças e dos jovens, e que a escola de veria se restringir a qualifica-los para o trabalho. Tal concepção entra em contradição direta com o Art. 205 da Constituição Federal, que afirma que a educação é dever conjunto do Estado e da família, sendo promovida com a colaboração da sociedade.

Entre 2014 e 2015, começaram a ser apresentados na Câmara dos Deputados os primeiros projetos de lei associados às propostas do Escola Sem Partido (PL 7180/2014, PL 7181/2014, PL 867/2015, PL 1859/2015). Em outubro de 2016 foi criada uma Comissão Especial para analisar o conjunto de projetos de lei que tratam, direta ou indiretamente, dessa temática. Desde o princípio, era possível ver pela composição da mesma um claro de equilíbrio entre as perspectivas favoráveis e contrárias aos projetos. De fato, dos membros originais da comissão, poucos se manifestavam publicamente contra os PL's. Os demais, quase todos membros da Frente Parlamentar Evangélica, nunca foram tímidos em suas demonstrações de como a comissão foi criada por e para apoiadores do Escola Sem Partido, ao se reunirem e juntos fazerem o projeto avançar na casa.

Vale considerar que parte significativa desses integrantes da comissão favoráveis às propostas eram autores ou coautores das mesmas. Isso se refletiu claramente nos trabalhos da comissão. Após 2 (dois) anos de existência e mais de 61 mil reais gastos com eventos e convidados somente em 2017, não é possível dizer que muito tenha mudado. Apesar do dispêndio em tempo e dinheiro público na discussão dos temas trazidos pelo Escola Sem Partido, infelizmente, a condução desses trabalhos foi feita a partir de um pressuposto equivocado: a de que a escolarização deve se guiar somente pela vontade e concepções morais de indivíduos e famílias. Como dito anteriormente, tal perspectiva contraria o texto constitucional, o que já foi demonstrado por diversos pareceres jurídicos. Um dos principais exemplos que ilustram esse ponto é o caso da Lei Escola Livre, análoga do Programa Escola Sem Partido, aprovada em Alagoas. Essa lei foi suspensa por uma medida cautelar emitida por decisão monocrática do Ministro Barroso do Supremo Tribunal Federal

como resposta às Ações Diretas de Inconstitucionalidade 5537 e 5580. Da mesma forma, a Procuradoria Geral da República emitiu um parecer com argumentos que concordavam com o caráter flagrantemente inconstitucional da legislação, destacando inclusive as ameaças que ela representaria para os pressupostos de uma educação democrática: “educação democrática permite que o estado defina conteúdos dos cursos de formação e objetivos do ensino, até de forma independente dos pais.”

Em maio de 2018, o relator responsável pela apreciação dos projetos na Comissão, deputado Flavinho (PSC/SP) apresentou um parecer (PRL1 PL 718014) favorável que, lamentavelmente, reproduz todas essas perspectivas equivocadas sobre a educação escolar. Acompanhando o parecer, foi apresentado um substitutivo (SBT1 PL 718014), que condensa os principais elementos de todos os projetos pensados, mantendo a lógica impositiva que, no limite, categoriza-se como censura explícita a termos da língua portuguesa. Destacamos o artigo 5º do substitutivo, que propõe alterar o artigo 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, que passaria a vigorar acrescido do seguinte inciso XIV e do novo parágrafo único:

XIV -respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, tendo os valores de ordem familiar precedência sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, nem mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo “gênero” ou “orientação sexual” .(NR)

Isso mostra-se absurdo por censurar todo um campo científico que se apoia sobre “gênero” enquanto uma categoria de análise, além de censurar também debates essenciais para uma percepção mais aprofundada dos mecanismos de reprodução das desigualdades sociais no contexto escolar e na sua contestação. Pode-se notar também no trecho citado acima que há a proibição do uso de uma palavra da língua portuguesa, no caso, “gênero”. Para que se tenha um ideia da incoerência de tal proibição, o projeto inviabilizaria o uso do termo em áreas que não têm qualquer relação com o sentido atribuído pelo projeto de lei: gênero é um dos conceitos-chave da taxonomia biológica, elaborado por Carlos Lineu no século XVIII; é empregado em discussões literárias sobre gêneros textuais, sem falar de seu uso no ensino de gramática e em situações cotidianas. Não há outro termo para classificar isso além de censura.

Com a apresentação do parecer, a Comissão Especial entrou em uma outra fase. Até o momento ela estava em período de “instrução”. Nessa nova etapa, a votação dos documentos pode ocorrer a qualquer momento. O Projeto de Lei 7180/14 está tramitando de forma conclusiva nas comissões (prevista no inciso II do Artigo 24 do Regimento Interno da Câmara), que dispensa a competência do Plenário. Ou seja, caso a votação da Comissão aprove o substitutivo do relator, ele não irá a plenário, sendo encaminhado diretamente para apreciação do Senado. Se não houver alterações no Senado, a proposta segue direto para sanção presidencial.

Considerando as inconstitucionalidades do projeto, que, se aprovado, causará impactos gravíssimos à educação brasileira, entendemos que o único caminho possível para a proposta é o seu arquivamento.

Como os vícios de origem da comissão inviabilizam que isso ocorra, temos como único caminho alternativo que o projeto seja levado a plenário e finalmente arquivado. Essa possibilidade existe, estando prevista no Art. 58, § 2º, I, da Constituição Federal, desde que seja protocolado um recurso assinado por um décimo dos deputados. Sendo assim, defendemos (e estamos trabalhando no sentido de) que seja apresentado esse recurso para levá-la a plenário e, finalmente, arquivar a proposta.

Diante de todo o exposto acima, as entidades subscritas se colocam frontalmente contra a aprovação de qualquer medida relacionada a Escola Sem Partido e seus congêneres.

Movimento Educação Democrática  
Professores Contra o Escola Sem Partido

[Para subscrever o documento, pedimos que algum membro da diretoria ou coordenação de associações, instituições, movimentos sociais ou sindicatos envie e-mail para [moveducacaodemocratica@gmail.com](mailto:moveducacaodemocratica@gmail.com)]

## **ADESÕES:**

### **Associações científicas;**

Associação Nacional de História (ANPUH-Brasil)

Associação Brasileira de Educadores Marxistas (ABEM)

Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS)

Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH)

Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS)

Associação Nacional de História (ANPUH-BR)

Associação Nacional de História – Seção Paraíba (ANPUH-PB)

Associação Nacional de História – Seção Rio Grande do Sul (ANPUH-RS)

Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

Associação Nacional de Pós-graduação em Filosofia (ANPOF)

Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE)

Centro de Ciências Humanas (UFRR)

Escola Brasileira de Psicanálise – Delegação RN

Grupo Paidéia

Instituto de Bioética (ANIS)

Instituto Palmares de Promoção da Igualdade

Observatório da Laicidade na Educação (OLÉ)

PET Conexões de Saberes Licenciaturas (UFF)

Rede Brasileira de História Pública

Rede Escola Pública e Universidade – SP

Rede Unida

Rede Universitas – BR

## **Associações profissionais e sindicatos**

ADUFF – SSIND  
 ADUNEB – SSIND  
 ADUR – RJ  
 APROPUC – SP  
 APP – Curitiba Norte  
 ASSIBGE – RR  
 Associação de Docentes do Colégio Pedro II – RJ  
 Associação dos Docentes da UFCG – PB (ADUFCG)  
 Associação dos Docentes da Universidade Estadual da Paraíba – Campina Grande – PB  
 Associação dos Docentes das Universidades Estaduais do Sudoeste da Bahia – Seção Sindical do ANDES-SN (ADUSB)  
 Associação dos Docentes da Universidade Estadual de Campinas (ADUNICAMP)  
 Associação de Docentes da Universidade Federal de Ouro Preto (ADUFOP)  
 Associação dos Docentes da Universidade Federal de São Paulo – Seção Sindical (ADUNIFESP-SSIND)  
 Associação de Imprensa de Campos dos Goytacazes – RJ  
 Associação de Professores do Colégio São Vicente de Paulo – RJ  
 Associação de Professores(as) de Filosofia e Filósofos(as) do Estado de São Paulo (APROFFESP)  
 Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Brasil (APROFFIB)  
 Associação dos Professores da UDESC (APRUDESC)  
 Associação dos Profissionais da Educação de São Roque e Região (APESR)  
 Associação dos Trabalhadores em Educação do Município de Porto Alegre (ATEMPA)  
 Associação dos Servidores Federais da Área Ambiental no Estado do Rio de Janeiro (ASIBAMA – RJ)  
 Comissão Municipal Baixo Ceara (APEOC)  
 Seção Sindical do Andes-SN (UFRGS)  
 Seção Sindical da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (ADUNIOESTE)  
 Seção Sindical do IFFluminense (SINASEFE)  
 SINASEFE IFSul  
 SINDUEMG – MG  
 Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ – Nova Iguaçu – RJ (SEPE – Nova Iguaçu)  
 Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ (SEPE – Regional 8)  
 Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ (SEPE Costa Litorânea – Núcleo Araruama e Saquarema)  
 Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação – Niterói (SEPE Niterói)  
 Sindicato do Magistério Municipal de Curitiba (SISMMAC)  
 Sindicato dos Professores de Nova Friburgo e Região – RJ (SINPRONF)  
 Sindicato dos Servidores Municipais de Araraquara e Região – SP (SISMAR)  
 Sindicato dos Servidores Públicos do estado do Rio Grande do Sul  
 Sindicato dos Trabalhadores do Poder Judiciário Federal na Bahia (SINDJUFE-BA)  
 Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapucaia do Sul – RS (SINTESA)  
 Sindicato dos Trabalhadores em Instituições de Ensino Particular e Fundações educacionais do Norte do Estado de Santa Catarina (SINPRONORTE)

Sindicato Nacional dos trabalhadores da Fiocruz (ASFOC)  
 Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN)  
 Sindicato São Leopoldo – RS (CEPROL)  
 SINTAB – Campina Grande PB

### **Fóruns**

Fórum Capixaba de Lutas Sociais – ES  
 Fórum Cearense de Mulheres – CE (AMB)  
 Fórum Distrital de Educação – Distrito Federal  
 Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina (FEJA – SC)  
 Fórum de Movimentos Populares, Direitos Humanos e Cidadania Emancipatória do IFES Campus Vitória  
 Fórum de Mulheres do Espírito Santo (FOMES)  
 Fórum Municipal de Educação Infantil de São Paulo (FEMEISP)  
 Fórum Popular de Educação de Barretos – SP

### **Faculdades, Institutos e Departamentos**

Cursos de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado (FURG)  
 Departamento de História – Florianópolis – SC (UDESC)  
 Direção de Ensino FAED (UDESC)  
 Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venancio (EPSJV – FIOCRUZ)  
 Faculdade de Educação (UNICAMP)

### **Programas de Pós-Graduação**

Mestrado Profissional Educação e Docência/ Promestre – (FaE – UFMG)  
 Programa de Pós-Graduação em Planejamento Regional e Desenvolvimento Socio-ambiental – SC (UDESC)  
 Programa de Pós-graduação em Educação – RJ (PROPED)  
 Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática (UFRRJ)  
 Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória (UFRJ)  
 Programa de Pós-Graduação em História (UDESC)  
 ProfHistória (UDESC)

### **Grupos de Estudo, Pesquisa e Trabalho**

AROEIRA – Curitiba  
 Comissão de Educação Cress RJ  
 DIVERSIAS  
 Educação, Cultura e Subjetividades  
 Educação livre – Angra dos Reis – RJ  
 GEPEAMI  
 GEPPE – RN  
 GEPEPPE – Paraná (UENP)  
 GEPEADS – RJ (UFRRJ)  
 Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero (GEERGE – UFRGS)  
 Grupo de Estudos em Educação Superior e Formação Docente – Uberaba – MG  
 Grupo de Ensino e Pesquisa em história da educação e Sociedade (UFJF)



Grupo de Estudos do Integralismo (GEINT – GT da Anpuh: História das Direitas e do Autoritarismo)

Grupo de Estudo: Laicidade, Religião e Direitos Humanos no Brasil (UEMS, unidade de Amambai)

Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão Política Pública e Gestão Educacional

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Serviço Social (GEPESS)

Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia e Educação – Angra dos Reis – RJ (DEVIR)

Grupo de Estudo e Pesquisa Gêneros, Sexualidades Diferenças nos Vários Espaços Tempos da História e dos Cotidianos (GESDI)

Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Política, Trabalho, Educação e Cultura (UFTM)

Grupo de Estudos e Pesquisas Política de Educação Superior/Mariluce Bittar (GEPPE/MB)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alagoinhas – BA (GEPEA)

Grupo de estudos e pesquisas sobre Educação Superior – Pará (UFPA)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de História (GEPEH-UFMS)

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Comunicação e Feminismos (Flores Raras)

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre os Impactos do Conservadorismo na Educação Brasileira

Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Questão Racial e Serviço Social (GEPEQSS)

Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez (GEPeSS)

Grupo de Física Teórica e Modelagem Matemática

Grupo de Pesquisa ALFALE (UFMT/CNPq)

Grupo de Pesquisa Aprendizados ao longo da vida – RJ

Grupo de Pesquisa Aprendizagem em Rede (GRUPAR-UFJF)

Grupo de Pesquisa Consciência e Humanidades em Educação (CHE)

Grupo de Pesquisa Discurso e Educação Linguística (UFF)

Grupo de Pesquisa Discurso, Subjetividade e Educação (UFPE)

Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura (GPDOD)

Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências e Biologia – Cascavel – PR (GECIBIO)

Grupo de Pesquisa Educação do Campo

Grupo de Pesquisa Educação, Política e Sociedade – Boituva – SP (GPEPS)

Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento Regional na Amazônia (Instituto Federal do Amazonas – Campus Coari)

Grupos de Pesquisa Ensino de História (UENP)

Grupo de Pesquisa Filosofia, História, Indivíduo, Memória e Cultura na Amazônia – Pará

Grupo de Pesquisa História e Poder

Grupo de Pesquisa LICEDH (UFJF)

Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Cibercultura (LEC – UNIFESP)

Grupo de Pesquisa Movimentos, Instituições e Culturas Evangélicas na Amazônia (MICEA – UEPA)

Grupo de Pesquisa O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira

Grupo de Pesquisa Pedagogia Histórico-crítica e Educação Escolar – ES

Grupo de Pesquisa Política, Educação e Sociedade (GPEPS/IFSP-BTV)

Grupo de Pesquisa Políticas de avaliação, Desigualdades e Educação Matemática (UERJ)

Grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Docência – RJ

Grupo de Pesquisa Reconhecimento e redistribuição: formas de combate aos estereótipos de gênero

Grupo de Pesquisa Redes Indígenas: povos indígenas e redes educativas – AM (UEA)

Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Educação e Política Educacional – Juiz de Fora – MG (GETEP)

Grupo de Pesquisas sobre Trabalho, Política e Sociedade – RJ (GTPS)

Grupo de Pesquisa Trabalho e Práxis – ES

Grupo de Pesquisa Trabalho, Práxis e Formação Docente – RJ

GPDU – RJ (UFF)

GPEA – UFMT

Grupo de Trabalho Educação e Qualidade

Grupo de Trabalho História e Marxismo – ANPUH

Grupo de Trabalho Ensino de História e Educação da ANPUH – RS

Grupo de Trabalho de Gênero Santa Catarina

Grupo de Trabalho da ANPED – GT – 16

Grupo de Trabalho de Política Educacional da ANPED – GT – 11

Grupo de Trabalho Democracia Participativa – SP

Grupo de Trabalho Universidades e Políticas de Educação Superior

Instituto de Formação Estudos e Pesquisa (IFEP-MT)

Laboratório Blumenauense de Estudos Antigos e Medievais – SC (LABEAM)

Laboratório de Ecologia da Polinização Evolução e Conservação – MG (LEPEC)

Laboratório de Ecologia Florestal da UNIRIO

Laboratório de Estudos das Direitas e do Autoritarismo (LEDA / UFF)

Laboratório de Estudos de Gênero, Educação e Sexualidades – Nova Iguaçu – UFRRJ (LEGESEX)

Linha de Estudos e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer (LEPEL/UFPA)

Laboratório de Ensino de História e Educação (LHISTE – UFRGS)

Laboratório de Estudos e Pesquisas Marxistas (LEMARX/FACED/UFBA)

Laboratório de Etnografia Metropolitana (LeMetro/IFCS-UFRJ)

Laboratório de Filosofias da Alteridade (KHÔRA)

Laboratório de Geografia Agrária da USP

Laboratório de Observação e Estudos Descritivos (LOED – UNICAMP)

Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Educação – Amazonas (FAPSI/UFAM)

Laboratório de Pesquisa em Ensino de Química e Tecnologias Educativas – SP

Letras Pretas (UERJ)

NEPES – Teresina – PI

Núcleo de Análises Urbanas (FURG)

Núcleo de Educação Científica da Biologia (NecBio- UnB)

Núcleo de Estudos da Modernidade (NEMO – UFF)

Núcleo de Estudos em Movimentos e Práticas Sociais (UFES – ES)

Núcleo de Estudos sobre Regionalização e Globalização (NUREG)

Núcleo de Estudos e Pesquisas Diferenças, Gênero, Educação e Sexualidades – Duque de Caxias – RJ (NuDES)

Núcleo de Estudos em Políticas Curriculares – Angra dos Reis – RJ

Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Território, Ambiente e Agroecologia (NUTAGRO-UFF)

Núcleo de Filosofias da Criação (IFCS-UFRJ)

Núcleo de História Oral e Memória (UFRJ)

Núcleo de Inclusão Social – RJ  
 Núcleo de Pesquisa em Políticas Curriculares – (UFF-RJ)  
 Núcleo de Pesquisa do Território, Movimentos Sociais e Relações de Poder (TEMPO – UERJ)  
 NUDISEX – Paraná – Maringá  
 NUTHIC – Niterói – RJ  
 ParaTod@s  
 PRÁTICAS de Linguagem, Trabalho e Formação Docente (UFF, CNPQ 2010)  
 PRADISIS – RJ  
 RIZOMA – Feira de Santana – Bahia  
 Sistemas, Organização, Gestão e Processos Políticos Educacionais (UnB/DF)

### **Coletivos, Comitês, Conselhos, Entidades Estudantis e Movimentos Sociais**

Associação de Mulheres da Zona Leste – SP (AMZOL)  
 A.P.M. da Escola Estadual Dona Esperança De Oliveira Saavedra – SP  
 Brincaterra  
 Campanha Nacional pelo Direito à Educação  
 Casa da Mulher Trabalhadora (CAMTRA)  
 Católicas pelo Direito de Decidir  
 Colégio Estadual Napion – RJ  
 Coletivo de Comunicação Alternativa – Caxias do Sul – RS  
 Coletivo Empodere-se Mulheres Quilombolas Pinhões – Santa Luzia – MG  
 Coletivo de Mulheres do LeMarx – Grupo de Estudos Angela Davis – BA  
 Coletivo Famílias Interescolas: Coletivo de familiares e responsáveis por estudantes da rede privada de ensino – SP  
 Coletivo Feminista – PI (GEMDAC)  
 Coletivo Leste Negra – SP  
 Coletivo Marielle Franco – Mulheres UFJF  
 Comitê Capixaba da Campanha Nacional pelo Direito a Educação  
 Comitê de Luta Contra o Golpe – Araraquara  
 Comitê Escola Sem Mordança – São Leopoldo – RS  
 Comitê Elos da Ação da Cidadania dos Funcionários do Banco do Brasil  
 Comitê Gestor do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos (INCT-InEAC)  
 Conselho Municipal dos Direitos da Mulher – Boa Esperança – MG  
 Cursinho Comunitário Prestes Vestibulares – Carapicuíba – SP  
 Cursinho Emancipa Serrana “Poeta Sergio Vaz” – SP  
 Cursinho da Psico  
 Cursinho Popular Paulo Freire (Rede Emancipa)  
 Curso Popular Mafalda  
 Diretório Central dos Estudantes da UFRN – RN  
 Diretório Central dos Estudantes Helenira Rezende – Unioeste/MCR – PR  
 Escola Estadual Hugo Werneck – Belo Horizonte – MG  
 Escola Municipal Professora Marizinha Félix Teixeira – Volta Redonda – RJ  
 Escola Sem Censura – Araraquara  
 Emancipa Pouso Alegre – MG  
 Fazendo História  
 Frente Brasil Popular de VilaVelha – ES  
 Frente Baiana Escola Sem Mordança – BA

Frente Estadual pela Educação Democrática do Espírito Santo  
 Frente Gaúcha Escola sem Mordaça – RS  
 Frente Inter Antifascista – RS  
 Imersão Latina – MG  
 Instituto de Direitos Humanos Objetivando Direito  
 Instituto Ramagem – Diversidade Religiosa – PA  
 Instituto Panamericano do Ambiente Sustentabilidade  
 Mitoludens – onde deusas e deuses brincam!  
 Movimento Escola Sem Censura – Araraquara  
 Movimento Mulheres do Litoral – Santa Catarina  
 Movimento Socioeducativo Educar em Tempos Difíceis  
 MO.VA.SE – MA  
 Mostra Científica da ETEC de Suzano  
 Nós Não Vamos Pagar Nada – RJ  
 PPSDIVERSIDADE  
 Sapucaiaços – MG  
 União Brasileira de Mulheres de Porto Alegre  
 UNA LGBT Florianópolis – SC  
 União Estadual dos Estudantes do RN  
 V de Outubro – Capacitação e Formação Jurídica Popular – SP

### **Organizações políticas, Partidos, Mandatos e Candidaturas**

Subverta – Tendência Interna do PSOL  
 Partido dos Trabalhadores – São Paulo  
 Prof. Lorenzo Balen – Pré-Candidato à Deputado Federal (PSOL-PR)

### **ONGs, Fundações, Oss**

Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS – RJ (ABIA)  
 Compreender Consultoria  
 Espaço Família Serviços Jurídicos e Terapêuticos  
 Fase  
 Imagem da Vida  
 Lelé Lili & Cia  
 Instituto de Estudos Políticos Mário Alves – Pelotas – RS  
 Instituto Ruth Salles  
 Novamerica – RJ  
 Permaltaim e Rádio Milênio – SP  
 Singular plural  
 UNCME-RS

## **ANEXO II**

### **Manifesto ANPED**

#### **ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO ANPED**

##### **MANIFESTO CONTRA A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**

Os filiados à ANPEd reunidos em Assembleia Ordinária, realizada durante a 38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), manifestam os motivos pelos quais somos contra a Base Nacional Comum Curricular:

- 1) A proposta de BNCC em análise no Conselho Nacional de Educação vem sendo questionada em sua constitucionalidade e, certamente, ainda do ponto de vista legal. A proposta fere a LDB nos seguintes aspectos: a) Não respeita o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas; b) Fere o princípio da valorização da experiência extraescolar e a formação para o exercício da cidadania; c) Afronta o princípio da gestão democrática, a formulação participativa do Projeto Pedagógico e o princípio da valorização docente ao investir no controle externo da gestão e do fazer docente.
- 2) A organicidade necessária à existência de um sistema nacional de educação básica exige que ele seja pensado como um todo e não em fragmentos entre níveis, modalidades. A proposta de Base Nacional Comum Curricular em debate rompe com essa organicidade ao tratar apenas de parte do sistema, negligenciando outras, como a modalidade EJA, a especificidade da educação no campo, e o Ensino Médio.
- 3) A proposta de BNCC busca se apresentar como precisa e clara, considerando essas adjetivações positivas. No entanto, ao fazê-lo, evidencia seu compromisso com uma compreensão tecnicista e ultrapassada de currículo.
- 4) A proposta de BNCC sugere que um manual curricular pode reverter as mazelas de um sistema educacional embora estudos nacionais e internacionais apontem exatamente o contrário.
- 5) Entendemos que oferecer os mesmos conteúdos a estudantes/alunos com diferentes experiências sociais e de conhecimento não promoverá a equalização

almejada e anunciada pela base, ao contrário, ao tratar igualmente os desiguais a base produzirá o aprofundamento das desigualdades. Equalização social requer respeito a percursos e especificidades locais na construção da qualidade da educação. São diferentes os pontos de partida, e, portanto, as trajetórias para que cheguemos aos pontos de chegada equalizadores. Isso parece expresso no grande número de documentos contrários à unificação e homogeneização do ensino.

Mediante o exposto propomos:

6) A pluralidade/diversidade do país e daquilo que se produz em suas diferentes escolas precisa ser democraticamente respeitada e considerada. Por isso, entendemos que nossa política educacional e curricular precisa ser proposta a partir daquilo que sabem e fazem nossa população, professores e estudantes, em sua pluralidade, dentro e fora das escolas. Sendo assim, o papel do MEC é promover e apoiar a construção de projetos político-pedagógicos que abranjam toda a comunidade escolar, múltiplas agências, centros de pesquisa, institutos, universidades e etc. 7) A atual proposta de BNCC alterou significativamente os rumos do trabalho anterior bem como abandonando as 12 milhões de contribuições endereçadas a SEB/MEC. Entendemos que um modo de corrigir esse processo é a retomada de discussões com o Fórum Nacional de Educação que, em sua plenitude representativa é central para a efetiva discussão democrática do que poderia ser uma base nacional curricular inclusiva, respeitosa e plural.

São Luís do Maranhão, 04 de outubro de 2017

Andréa Barbosa Gouveia

Presidente da ANPED

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Rua Visconde de Santa Isabel, 20 Conj. 206-208 – Vila Isabel-RJ – CEP. 20560-120

(21) 2576-1447 / 2576-2137 – FAX: (21) 3879-5511

secretariaexecutiva@anped.org.br – anped@anped.org.br – www.anped.org.br

CNPJ 30018 410 0001-20

### **ANEXO III**

#### **Moções, Cartas e Manifestos - SBPC**

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. SBPC encaminha moção pela revisão da BNCC do Ensino Médio e revogação da Lei de Reforma do Ensino Médio.

#### **Moção pela revisão da BNCC do Ensino Médio e revogação da Lei de Reforma do Ensino Médio**

O documento propõe ainda que o governo garanta o cumprimento das 20 metas do PNE 2014-2024. A moção foi votada e aprovada por unanimidade na Assembleia Geral de Sócios da SBPC, realizada na última quinta-feira, 26 de julho, durante a 70ª Reunião Anual da SBPC em Maceió

A SBPC encaminhou nesta quarta-feira, 1º de agosto, ao presidente da República, Michel Temer, ao ministro da Educação, Rossieli Soares da Silva, ao presidente do Senado Federal, Eunício Oliveira, ao presidente da Câmara dos Deputados, Rodrigo Maia e ao presidente do Conselho Nacional de Educação, Eduardo Deschamps, a moção que pede a revogação da Lei de Reforma do Ensino Médio, a revisão da BNCC do Ensino Médio e a garantia do cumprimento das metas do PNE.

O documento foi votado e aprovado por unanimidade na Assembleia Geral Ordinária de Sócios da SBPC, que aconteceu no dia 26 de julho, durante a 70ª Reunião Anual da SBPC, na Universidade Federal de Alagoas (UFAI), em Maceió.

### **Moção sobre a Lei de Reforma do Ensino Médio, a BNCC do Ensino Médio e o cumprimento das metas do PNE**

A Assembleia Geral dos Sócios da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), considerando que a Reforma de Ensino Médio e a BNCC a ela articulada têm características excludentes e que podem levar a um aprofundamento das desigualdades sociais, ao contrário do exposto em propagandas oficiais; que a Educação Pública Brasileira necessita de significativos aportes financeiros advindos do setor público; que o Plano Nacional de Educação (PNE -2014-2024), ainda que tenha excluído pontos importantes para o progresso da educação no país, como as questões étnico-raciais e de gênero, constitui um importante aporte à Educação Pública Brasileira. Ele equaciona os principais problemas enfrentados pelo sistema público brasileiro de educação básica e propõe soluções por meio de metas ligadas à universalização do atendimento em todos os níveis, à educação em tempo integral, à valorização, carreira e formação dos professores e ao financiamento público da Educação, entre outros; - que o PNE 2014-2024 tem tido suas metas sistematicamente descumpridas pelo governo, propõe:

- A revogação da Lei no 13.415, da Reforma do Ensino Médio, e um debate amplo e necessário sobre a reestruturação do Ensino Médio, com a participação de todos os setores envolvidos;
- A devolução da BNCC do Ensino Médio ao MEC para uma reavaliação de sua estrutura e conteúdo, que deve ser feita com a participação dos setores envolvidos, aí incluídas as entidades científicas;
- O posicionamento claro do governo em relação ao PNE 2014-2024, no sentido de garantir o atendimento de suas 20 metas e buscando a incorporação das questões étnico-raciais e de gênero.

Maceió, 26 de julho de 2018



Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
A BNCC do Ensino Médio: entre o sonho e a ficção.

10 de abril de 2018

### **Moção A BNCC do Ensino Médio: entre o sonho e a ficção**

“Não podemos simplesmente contribuir para o desmonte da Educação Básica Pública de Ensino Médio, aprofundando ainda mais o fosso que a separa da Educação do Povo da Educação das Elites”, afirma o Eduardo F. Mortimer, professor da Faculdade de Educação da UFMG e conselheiro da SBPC

O MEC publicou no último dia 03 de abril a BNCC do Ensino Médio. BNCC é a sigla para Base Nacional Comum Curricular, que será um instrumento de orientação dos currículos a serem desenvolvidos pelos diversos sistemas de ensino estaduais e municipais do País. Para entendermos o significado dessa BNCC, há que se analisa-la no contexto da Lei da Reforma do Ensino Médio, de nº 13.415, aprovada em 2017. Atualmente, o Ensino Médio é ofertado por meio de 13 disciplinas, todas obrigatórias. Há, sem dúvida, um excesso. Essa situação foi se configurando à medida que essas novas disciplinas eram aprovadas pelo Congresso Nacional e o currículo se diversificava, meio como uma árvore de natal que não cresce no tamanho, mas cresce no número de bolas e outros penduricalhos.

A nova lei, que se originou numa medida provisória e foi aprovada a toque de caixa, atropelando esforços já em curso no Congresso Nacional e desconhecendo totalmente diversos segmentos da sociedade brasileira interessados no debate, instituiu um Ensino Médio diversificado e integral. Para cada um dos três anos, são previstas 1.000 horas. Há uma parte comum, que tem por base a BNCC, com 1.800 horas; e cinco itinerários formativos diferenciados, para o estudante optar por um deles, para os quais estão previstas 1.200 horas: 1. linguagens e suas tecnologias; 2. matemática e suas tecnologias; 3. ciências da natureza e suas tecnologias; 4. ciências humanas e sociais aplicadas; 5. formação técnica e profissional.

Um das grandes mudanças, com muito impacto na formação de professores, é que currículo, que até então era pensado em termos de componentes curriculares

(Física, Química, Matemática, Português, Filosofia, etc.), passa a se organizar em cinco áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional.

O que salta aos olhos na lei do Ensino Médio é a não obrigatoriedade de as escolas ofertarem todos os cinco itinerários formativos. Agora vem a BNCC e completa esse quadro legal estabelecendo que apenas os componentes Português e Matemática são obrigatórios. O grande problema da falta de professores no ensino médio, que toca todas as regiões do País, principalmente nas áreas de física e química, evapora-se como num passe de mágica. As escolas, não sendo obrigadas a oferecer todos os itinerários, poderão simplesmente optar por não oferecer, por exemplo, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, pois isso baixa o custo do ensino e resolve o problema da falta de professores nessa área. Com certeza as escolas particulares para classe média e alta irão ofertar todos itinerários. Porém, para a escola pública, ofertar certos itinerários significa ter professores da área. Isso vai aumentar ainda mais o fosso que separa as escolas particulares da elite das escolas públicas destinadas a população de baixa renda, ao não permitir que estudantes pobres cursassem certas áreas – principalmente a de ciências naturais, nas quais há deficiência de professores. A medida condena essa população, que chega com muito esforço e dificuldade ao ensino médio, a cursar apenas os itinerários ofertados por escolas da sua região. Isso é muito grave no momento em que as ações afirmativas, na forma de cotas para estudantes de escolas públicas, cotas para negros e outras políticas de inclusão, dão acesso para a população mais pobre às universidades públicas federais, que sem dúvida oferecem o que há de melhor no ensino superior brasileiro. Como o estudante de escola pública vai poder frequentar cursos universitários nas áreas de ciências da natureza se as escolas não oferecerem itinerários de Ciências da Natureza e suas Tecnologias?

Outro problema grave da BNCC toca a questão da formação de professores. Hoje, a maioria das universidades forma professores em cada um dos componentes do currículo de ensino médio: Física, Química, Português, História, etc. Quando verificamos o que a BNCC sugere como conteúdo das cinco áreas, não é possível reconhecer nenhum componente curricular tradicional. Por exemplo, na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, uma das três competências listadas tem a seguinte redação: “Analisar fenômenos naturais e processos tecnológicos, com base nas relações entre matéria e energia, para propor ações individuais e coletivas que

aperfeiçoem processos produtivos, minimizem impactos socioambientais e melhorem as condições de vida em âmbito local, regional e/ou global.” Uma das habilidades que integram essa competência, tem a seguinte redação: “Analisar e representar as transformações e conservações em sistemas que envolvam quantidade de matéria, de energia e de movimento para realizar previsões em situações cotidianas e processos produtivos que priorizem o uso racional dos recursos naturais.”

É claro que soa como bem aos ouvidos essa cantiga interdisciplinar, pois analisar transformações em sistemas que “envolvem quantidade de matéria, de energia e de movimento” (no mínimo a Física e a Química estão envolvidas) “para realizar previsões em situações cotidianas e processos produtivos” (aqui somam-se às duas, a Geografia e a História, e talvez a Matemática e o Português). Mas quem forma o professor com toda essa competência interdisciplinar? São raros os cursos que formam professores de ciências naturais para o ensino médio e essa é uma demanda em que a BNCC é radical, pois todos os temas são trabalhados interdisciplinarmente.

O que acontecerá na prática? Como professores formados em Química, Física ou Biologia poderão atuar interdisciplinarmente para dar conta do currículo que irá surgir a partir da BNCC? Os professores de escolas públicas têm um local de trabalho, onde possam se reunir e planejar atividades conjuntas? Não! Eles vão às escolas apenas para “dar aulas”. Há uma série de tarefas que o professor realiza rotineiramente, como planejar aulas e corrigir provas e trabalhos, que são feitas geralmente em casa. Na escola, neste caso seja ela pública ou particular, geralmente há apenas uma sala de professores que fica lotada no intervalo do turno e que não se presta a esse tipo de trabalho. Portanto, a BNCC impõe, em sua saga interdisciplinar, a necessidade de construir novas escolas ou ampliar as atuais, com espaços de trabalho para os professores, que permita minimamente o encontro entre professores de disciplinas diferentes para preparar as aulas articuladas e conjuntas. Isso é factível no momento atual? Impõe também que as universidades formem professores com esse perfil interdisciplinar, oferecendo cursos de ciências da natureza com aprofundamento posterior em uma das disciplinas, física, química ou biologia. Isso é viável na tradição largamente disciplinar da universidade brasileira? E finalmente demanda que professores de escola pública tenham dedicação exclusiva a um único estabelecimento e recebam bons salários, pois

aumenta-se, em muito, as exigências sobre a profissão. Há vontade política de aumentar o salário de professores e criar a dedicação exclusiva para professores de educação básica?

No momento em que vivemos, sob o peso de uma Emenda Constitucional (EC 95, de 2016) que limitou os gastos públicos em Educação e Saúde, como obter verbas para projetar novas escolas, aumentar salários e transformar o ensino superior, preparando professores efetivamente para uma prática interdisciplinar?

Portanto, na conjuntura atual, as competências e habilidades previstas na BNCC já nasceram mortas, justamente por não se adequarem ao sistema fortemente disciplinar do ensino médio. Talvez seja mesmo bom criar uma demanda por um ensino interdisciplinar. Mas com certeza, para a idade em que estão os alunos de ensino médio, essa interdisciplinaridade tem que ter por base uma sólida visão das disciplinas que compõe o currículo e, portanto, não se pode abrir mão da formação atual, que é disciplinar para esse campo de atuação dos professores. O Ensino Médio é justamente o momento em que as disciplinas se configuram em toda a sua plenitude. É claro que formar um professor de química com capacidade de dialogar com seus colegas de biologia e física é uma demanda mais do que legítima para as universidades responsáveis por essa formação. Mas não podemos simplesmente contribuir para o desmonte da Educação Básica Pública de Ensino Médio, aprofundando ainda mais o fosso que a separa da Educação do Povo da Educação das Elites. As classes sócias de baixa renda também têm direito a estudar no Ensino Médio, e a cursar qualquer dos itinerários, e não apenas os que um sistema de ensino precário consegue ofertar.

28 de junho de 2018

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Desafios da política educacional para a educação básica.

### **SBPC divulga documento com propostas de políticas públicas para a Educação Básica**

A Carta de Belo Horizonte é o documento resultante do Seminário Temático realizado pela SBPC no dia 15 de junho, na UFMG. A revogação da Lei do Teto de Gastos, a defesa do PNE, a valorização do professor, a maior participação de entidades representativas na elaboração da BNCC, a rejeição à nova Lei do Ensino Médio e a valorização da Educação Pública são seis pontos considerados essenciais para a reconstrução de uma Política Educacional para a Educação Básica

A SBPC divulga nesta quinta-feira, 28 de junho, a “Carta de Belo Horizonte”, o terceiro documento resultante do ciclo de seminários temáticos “Políticas públicas para o Brasil que queremos”. O documento, preliminar e que deve ser amplamente discutido na comunidade científica e acadêmica, traz seis pontos considerados essenciais para a reconstrução de uma Política Educacional para a Educação Básica, além de outras nove reivindicações, discutidos no dia 15 de junho, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, no seminário “Desafios da Política Educacional para a Educação Básica”. A Educação Pública Básica brasileira passa por uma crise que está sendo aprofundada por medidas adotadas pelo atual governo brasileiro, alerta o documento. A Carta de Belo Horizonte lista como prioridades para discussão os seguintes pontos:

A revogação da Emenda Constitucional 95, conhecida como a Lei do Teto de Gastos;

A defesa intransigente do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024;

A valorização do professor de Escola Pública de Educação Básica;

A rejeição à forma como foi encaminhada a terceira fase da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem a participação das entidades representativas dos profissionais interessados na matéria;

A rejeição à nova Lei do Ensino Médio (Lei de nº 13.415), que institui um Ensino Médio pretensamente diversificado e integral, que, no entanto, por conta da não obrigatoriedade da oferta, pelas escolas públicas, de todos os itinerários formativos, exclui os estudantes que optariam por itinerários não oferecidos, principalmente

aqueles em áreas críticas em que a falta de professores de Ensino Médio afeta todo o sistema, como a área de ciências da natureza;

A valorização da Educação Pública, gratuita e diversa em seu mais amplo caráter político.

O documento destaca que estes seis pontos constituem uma proposta preliminar de agenda mínima para ser discutida com as instâncias da SBPC, com outras sociedades científicas e com os demais setores da sociedade de modo a constituir subsídio para o documento sobre políticas públicas para Ciência, Tecnologia e Educação a ser entregue aos candidatos à Presidência da República e aos cargos legislativos federais.

Além desses seis pontos, considerados fundamentais, foram discutidas ainda outras nove reivindicações que poderão compor o documento final da SBPC, como a necessidade de enfrentar o avanço do conservadorismo e de seus impactos nas políticas educacionais, trazendo as questões raciais e de gênero para o centro do debate educativo; a qualidade e a expansão da Educação Infantil; controle da oferta de ensino a distância; tornar o Fundeb permanente, entre outros.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Desafios da política educacional para a educação básica.

**“Políticas públicas para o Brasil que queremos”**

Organizado pela SBPC em oito encontros em seis capitais do País, os seminários temáticos vêm desde abril de 2018 discutindo propostas para políticas públicas nas áreas de ciência, tecnologia e inovação, educação básica, educação superior e pós-graduação, democratização da comunicação, direitos humanos, desenvolvimento sustentável, Amazônia e saúde pública.

O próximo encontro, o sétimo do ciclo, será nesta sexta-feira, 29 de junho, no Rio de Janeiro, para discutir o direito ao desenvolvimento, à saúde e à CT&I. O último seminário da série será sobre Desenvolvimento Sustentável, em São Paulo, com data a ser confirmada.

O objetivo de cada encontro é a elaboração de um documento com diretrizes e propostas gerais para tais políticas. Elas serão apresentadas e debatidas em painéis durante a 70ª Reunião Anual da SBPC, que será realizada em Maceió, de 22 a 28 de julho, no campus da Universidade Federal de Alagoas (UFAI). Serão também divulgadas para a sociedade e encaminhadas aos candidatos ao Legislativo e ao Executivo da próxima eleição.

SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIENCIA. Desafios da política educacional para a educação básica.

**“CARTA DE BELO HORIZONTE”**

**DOCUMENTO RESULTANTE DO SEMINÁRIO TEMÁTICO DA SBPC  
DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

A Educação Pública Básica brasileira, como todos os setores que são fundamentais ao desenvolvimento social da democracia brasileira, passa por uma crise que está sendo aprofundada por medidas adotadas pelo atual governo brasileiro. O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 traçou 20 metas para a Educação Brasileira, que incluem, entre outros, a universalização do atendimento em todos os níveis, a educação em tempo integral, a valorização do professor e o financiamento público da Educação. Essas metas vão sendo paulatinamente descumpridas pelo atual governo, que não se posiciona claramente em defesa do PNE, apesar de ele ser uma lei aprovada por unanimidade pelo Congresso Nacional. Por exemplo, no que tange a universalização do Ensino Fundamental, atualmente existem 2,8 milhões de alunos, entre 4 e 14 anos, que não estão na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, as condições de oferta das vagas de escola pública enfrentam sério problema de infraestrutura, pois mais de 50% das escolas públicas brasileiras não têm condições mínimas de atendimento. A título de exemplo, apenas uma pequena minoria dessas escolas tem os quatro equipamentos considerados fundamentais ao seu funcionamento: biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática e quadra esportiva. A profunda desigualdade econômica, que atinge os brasileiros e que está sendo aprofundada por uma série de medidas antipopulares do atual governo, colabora para o agravamento dos problemas educacionais. O desmonte das políticas públicas voltadas para a inclusão de todos os excluídos da e na escola acelera a imensa desigualdade que ainda caracteriza a sociedade brasileira. Em geral o que se consegue é oferecer uma escola pobre para os pobres. Os jovens, por outro lado, são empurrados precocemente para o mundo do trabalho ou pelos valores da sociedade de consumo, e a escola não responde às várias manifestações da cultura juvenil. Os professores da Educação Básica Pública experimentam uma série de desvantagens decorrentes do achatamento salarial a que estão, em geral, submetidos: jornadas de



trabalho excessivas; formação continuada precária; desprestígio social do professor; precariedade da infraestrutura escolar; escolas em descompasso com as demandas sociais.

A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) sempre se posicionou pela Educação de qualidade como um direito de todos os brasileiros e um dever do Estado. A SBPC sempre defendeu que a formação para a cidadania implica numa sólida formação científica e em uma Educação que valorize e incentive a diversidade e a igualdade. Para fazer frente aos desafios educacionais do nosso tempo, é preciso investir em educação e levar em consideração que políticas educacionais são complexas e exigem conhecimento especializado e não o desmando de pessoas não qualificadas. A integração das políticas educacionais com as demais políticas sociais é um imperativo para tirar o país da condição de uma das mais desiguais democracias do mundo. Neste ano de eleições gerais no Brasil, tanto para o executivo quanto para o legislativo, é fundamental que a SBPC leve aos candidatos um documento contendo as principais reivindicações ligadas à Educação Básica.

No dia 15 de junho de 2018, no auditório “Luiz Pompeu de Campos, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a SBPC promoveu seminário temático para debater os desafios da política educacional para a Educação Básica. Este foi um dos oito seminários temáticos promovidos pela SBPC, que já foram ou serão realizados neste primeiro semestre em diversos estados brasileiros. Os participantes desse Seminário Temático da SBPC debateram vários assuntos relacionados ao tema, dentre os quais foram levantados seis pontos considerados essenciais para a reconstrução de uma Política Educacional para a Educação Básica:

Revogação da Emenda Constitucional 95, conhecida como a Lei do Teto, pois num país imensamente desigual como o Brasil é inadmissível o congelamento de gastos em políticas públicas de alcance e impacto social, como as relacionadas à Educação Básica.

Defesa intransigente do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei no005, aprovada pelo Congresso Nacional em 25 de junho de 2014. Esse PNE, se cumprido, colocará a Educação Básica Pública em um novo patamar de qualidade, pois equaciona os principais problemas enfrentados pelo nosso sistema público de educação básica e propõe soluções para os problemas ao traçar metas ligadas à

universalização do atendimento em todos os níveis, à educação em tempo integral, à valorização, carreira e formação do professor e ao financiamento público da Educação, entre outros temas importantes.

Valorização do professor de Escola Pública de Educação Básica, com melhoria salarial, definição de uma carreira docente de modo a tornar a profissão atrativa, e dedicação exclusiva a uma única escola.

Rejeição à forma como foi encaminhada a terceira fase da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sem a participação das entidades representativas dos profissionais interessados na matéria, que resultou numa BNCC sem representatividade.

Rejeição à nova Lei do Ensino Médio, Lei de nº 415, que institui um Ensino Médio pretensamente diversificado e integral. A não obrigatoriedade da oferta, pelas escolas públicas, de todos os itinerários formativos, exclui os estudantes que optariam por itinerários não oferecidos, principalmente aqueles em áreas críticas em que a falta de professores de Ensino Médio afeta todo o sistema, como a área de ciências da natureza.

Valorização da Educação Pública, gratuita e diversa em seu mais amplo caráter político.

Estes seis pontos constituem uma proposta preliminar de agenda mínima para ser discutida com as instâncias da SBPC, com outras sociedades científicas e com os demais setores da sociedade de modo a constituir subsídio para o documento sobre políticas públicas para Ciência, Tecnologia e Educação a ser entregue aos candidatos à Presidência da República e aos cargos legislativos federais.

As eleições de 2018 desempenharão um papel fundamental para definir os rumos do Brasil. É mister que os candidatos a cargos eletivos se pautem por uma agenda educacional capaz de reverter o atual estado de penúria em que se encontra a educação pública e que as políticas sociais possam novamente acenar para a inclusão da população sofrida e pobre. A SBPC se posiciona em defesa das conquistas educacionais da nação, e conclama todas e todos a um firme posicionamento em defesa da Educação Pública de Qualidade.

Além desses seis pontos, considerados fundamentais, foram discutidas ainda as seguintes reivindicações, que poderão compor o documento final da SBPC:

Enfrentar o avanço do conservadorismo e de seus impactos nas políticas educacionais e sociais e trazer as questões raciais e de gênero para o centro do debate educativo.

Dar visibilidade a um Pacto Nacional pela qualidade e expansão da Educação Infantil que inclua soluções para o financiamento, a formação de professores, e a revitalização de programas voltados para a Educação Infantil. É importante garantir o corte etário (data de referência: 31 de março) para o ingresso no ensino fundamental, afinal está em jogo o direito da criança a brincar, contra a precocidade imposta pelas elites fundamentadas na ideologia de mérito e no individualismo.

Incluir na escola as diferentes culturas juvenis, formando professores que atuem em sintonia com as necessidades dos jovens.

Controlar a oferta da EAD, sobretudo quando se referir à oferta de cursos formação de professores.

Desnaturalizar as diferenças por meio de expedientes como racializar as identidades, generificar as diferenças e reconstruir as políticas públicas de reconhecimento das diferenças. Adotar financiamento afirmativo. Descolonizar os currículos e reeducar os próprios professores para as relações étnico-raciais e da diversidade.

Tonar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) permanente e vinculá-lo ao Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e ao CAQ.

Utilizar os recursos públicos somente para a escola pública, não assinando novos contratos do FIES.

Promover uma auditoria da dívida pública e reforma tributária de caráter progressivo.

Estabelecer um regime de colaboração efetiva entre os entes federados.

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Carta de seminário sobre educação básica colocará a necessidade da revogação da EC 95 e defesa do PNE

**Carta de seminário sobre Educação Básica colocará a necessidade da revogação da EC 95 e defesa do PNE**

18 de junho de 2018

**CARTA DE SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO BÁSICA COLOCARÁ A NECESSIDADE DA REVOGAÇÃO DA EC 95 E DEFESA DO PNE**

**O SEMINÁRIO “DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA”** realizado em junho de 2018, na UFMG.

O auditório Luiz Pompeu de Campos da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte, recebeu na última sexta-feira (15 de junho de 2018) seminário temático sobre Educação Básica, promovido pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (UFMG). A atividade faz parte de um ciclo de seminários que a SBPC vem realizando em diferentes pontos do país para debater temas como saúde pública, democratização da comunicação e direitos humanos, dentre outros. Como resultado de cada encontro será produzido um documento com diretrizes e propostas gerais a serem encaminhadas a candidatos ao Legislativo e ao Executivo. Segundo o presidente da entidade, Ildeu Moreira, a ideia é que esses documentos possam influenciar nas políticas e compromissos nas eleições deste ano e, sobretudo, reafirmar o direito da população a uma educação de qualidade e cidadã, compreendendo o papel fundamental da ciência nesse processo, atualmente sob fortes riscos e cortes orçamentários. As proposições também serão debatidas na Reunião Anual da SBPC, que ocorrerá em julho no estado de Alagoas, marcando os 70 anos da entidade.

**O seminário “Desafios da política educacional para a Educação Básica” proporcionou um dia de intensos debates, com a presença de pesquisadores de diferentes etapas educacionais e áreas, incluindo a presidente da ANPEd, Andréa Gouveia.** Os pontos consensuais das diferentes mesas gravitaram entorno de cinco frentes centrais para combater o quadro atual: revogação da Emenda Constitucional 95 (Lei do Teto de Gastos), defesa do Plano Nacional de Educação (PNE), valorização da carreira docente, repúdio à forma como foram encaminhadas

a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, e a valorização de uma educação pública, gratuita e diversa em seu mais amplo caráter político. A explicitação destes pontos irá compor a Carta de Belo Horizonte, que será divulgada nas próximas semanas e encaminhadas aos candidatos após consulta às entidades que compõem a SBPC.

Na **primeira mesa do seminário**, Fernanda Ostermann (UFRGS), da Abrapec, mostrou dados que corroboram o panorama complexo e desafiador do Ensino Médio no país, com professores dando aula em disciplinas fora de suas áreas de formação, quadro de evasão e uma valorização da avaliação em larga escala – alvo de análises, sobretudo midiáticas, que ignoram fatores socioeconômicos nas comparações de desempenho. Na sequência, Andréa Gouveia (UFPR) explicou como a ANPEd tem se ocupado da questão da defesa da Educação Básica, que passa pela fragilização democrática do país atualmente e por uma clara agenda de retrocessos que inclui a EC 95, a reforma do Ensino Médio, a BNCC e o programa pedagógico do MEC, sendo, para a presidente da Associação, essencial a revogação desses projetos para se retomar políticas públicas de valorização da educação no Brasil. Outra questão salientada pela pesquisadora foi a expansão da educação à distância. “Dentre os professores da Educação Básica, só 1% tem doutorado, 3% têm mestrado e 57%, especialidade. Virou um nicho de mercado, uma indústria da Educação à Distância. Não é descartar e negar a modalidade, mas sim entender o papel que ela tem cumprido”, argumentou. Já Eduardo Mortimer (UFMG) pontuou o imenso desafio de se expandir o número de professores na EB com ensino superior até 2020 (presente na Lei do PNE), frente a um contexto de desvalorização da carreira docente, em que a renda de um professor é 50% menor se comparada a outras profissões com a mesma formação, além da questão estrutural, com apenas 19% das escolas públicas do país possuindo os quatro pilares básicos – biblioteca, laboratório de ciências, laboratório de informática e quadra esportiva. “Sem valorização, nada vai mudar”, defendeu Mortimer, que também é conselheiro da SBPC.

A **segunda mesa** foi aberta por Livia Fraga com o tema da Educação Infantil. Após elencar como a etapa avançou nas últimas décadas, a exemplo do direito a creches, aumento da cobertura e ações como Fundeb, Pró-Infância e programas voltados para a garantia e qualidade da merenda e do livro escolar, a pesquisadora da UFMG igualmente demonstrou como tais bases encontram-se em risco. Por sua vez,

abordando Ensino Fundamental, Dalila Andrade lembrou como a própria universalização do EF no Brasil demorou a ocorrer – somente em 1997, cerca de 50 anos depois da Argentina. E o quadro atual é extremamente preocupante: redução de matrículas na Educação Básica, queda de cobertura pública de 86% para 80%, 50% das escolas sem condições estruturais mínimas, avanço da iniciativa privada, volta de programas retrógrados (como o atual Mais Educação) e um imenso contingente de crianças e jovens fora das escolas. “2,8 milhões com idade entre 4 e 17 anos não estão na escola. A gente naturaliza isso pelo tamanho do Brasil, mas isso é praticamente a população do Uruguai”, criticou.

Convidado para **expor a questão do Ensino Médio**, Paulo Carrano (UFF) buscou encarar a questão de “como sair do atoleiro”. Para isso, elogiou a iniciativa da SBPC de realizar o ciclo de seminários pelo país, honrando a história da entidade e assumindo um papel crítico e propositivo para o cenário atual. O pesquisador defendeu a importância de se fazer uma escuta atenta aos jovens que estão nas escolas e que muitas vezes lutam contra forças que os empurram para fora dos estudos, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo (algo que vem se agravando após uma década de melhora), além de um crescente desengajamento. “O governo Temer radicalizou o discurso do especialista. É preciso buscar a qualidade de baixo pra cima e captar os signos que os jovens estão nos enviando”, afirmou. Carrano usou de exemplo dessa escuta o documentário “Fora de Série”, que realizou juntamente ao Observatório Jovem da Universidade Federal Fluminense.

Ao **abordar as Ciências da Natureza e Matemática**, Regina Célia Gandro (UFSC) reivindicou mais criatividade nas salas de aula, mas igualmente lamentou o fim de projetos que vinham dando certo, como o OBEDUC, assim como mitos de que a instrumentalização garante uma boa formação aos docentes. Luiz Carlos Villalta (UFMG), em tom enfático, afirmou que “essa é a pior realidade para o magistério” em seus mais de 30 anos de escola, elencando os seguintes fatores: falta de pagamento, má gestão, falta de planos de carreira com mínimo incentivo, escolas em descompasso com a realidade e com as novas tecnologias, centralização na figura do professor e no ensino pela memória”. Sem poupar críticas a governos de esquerda ou direita, defendeu algumas bandeiras: protagonismo a quem deve ter, não ao discurso de especialistas, novas linguagens nas escolas, enfrentamento dos

tecnocratas que nada entendem de educação, enfrentamento dos fundamentalistas e não às reformas autoritárias.

Com a fala aberta à plateia do seminário, a professora da Educação Básica e doutoranda Kátia Regina de Sá (IFMG) pediu **maior capilaridade nessas discussões com ações propositivas junto aos professores nas escolas**, que na maioria das vezes ficam isolados, sem interlocução, e tendo que assumir a implantação das mudanças curriculares impostas. Ao final da mesa, Dalila Andrade argumentou que esse quadro não se resolve só com políticas educacionais, mas sobretudo através de políticas públicas em educação, citando a EC 95. “Cortes no Bolsa Família, por exemplo, impactam diretamente na saída de crianças das escolas”, argumentou. Para Paulo Carrano, é preciso “remover os entulhos autoritários e armadilhas neoliberais” do atual governo, que está colocando a perder quase tudo o que foi ganho nas últimas décadas.

Ao **abordar a questão de financiamento**, José Marcelino Pinto (USP-Ribeirão Preto) falou sobre o desafio da educação pública em um mundo cada vez mais desigual, que ao invés de aprender lições históricas de que o bem-estar social só se dá através do aumento da tributação, insiste no mito de que gestão substitui a necessidade de investimento, que por sua vez é imensamente menor no Brasil quando comparado a países como Estados Unidos e Suécia. Outra questão fundamental passa por compreender o quanto de dinheiro público vai para políticas públicas através do setor privado, como FIES, agora de forma articulada à EC 95, que preserva o lucro de acionistas privados enquanto impõe um desmonte à educação. Nesse sentido, o pesquisador defende a implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) – que já deveria estar em ação desde 2016 -, assim como a auditoria da dívida pública, a revogação da EC 95, a implantação de um Fundeb permanente, a destinação de recursos públicos aplicados somente na educação pública, uma reforma tributária de caráter progressivo, um regime de colaboração e não de desobrigação e, sobretudo, um PNE pra valer, com a meta 20 viabilizando as demais.

Carlos Roberto Jamil Cury (UFMG) buscou um **viés histórico** para mostrar como a tentativa de implementar um **Plano Nacional de Educação (PNE)** remonta à Constituição de 1934, passando pelos anos 60 e posteriormente após a redemocratização e anos 2000, até a suposta garantia com a Lei de 2004. “O atual PNE foi feito com muita participação de professores, especialistas, associações e da

sociedade. Mas infelizmente a história dos PNEs não é otimista, é uma história de fracassos”, atenta o pesquisador, salientando o processo de golpe político que parece colocar tal iniciativa histórica mais uma vez na gaveta.

Com o tema de **Formação de Professores**, Denise Trombert de Oliveira (UFMG) mostrou a importância do ProfBIO (Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional), que ocorre de norte a sul do país, mas que vem recebendo pressão do MEC para enxugamento de matrículas, além de equívocos de deixar o programa sob responsabilidade da diretoria de Educação à Distância da Capes, e não da diretoria de Educação Básica. Para a docente, o quadro atual tem forçado uma injusta competição entre iniciativas e gargalos de investimento. “Não se pode ter que escolher entre salário ou formação. É preciso reivindicarmos os dois”, defendeu. Com a fala sobre Inclusão e Diversidade, Rodrigo Ednilson de Jesus (UFMG) levantou questionamentos sobre a necessidade de desnudar quem são os incluídos e os excluídos da sociedade e das políticas públicas, descolonizando currículos, incluindo os diversos e adotando um financiamento afirmativo que reconheça as diferenças.

**Na plenária final**, coordenada por Eduardo Mortimer (UFMG) e pelos relatores Vera Lúcia Nogueira (UEMG), Marileide Cassoli (UFMG) e Luciano Faria Filho (UFMG), foram retomados os pontos que perpassaram as diferentes mesas ao longo do dia, buscando consensos, no entanto sem apontar respostas únicas, mas sim a colocando a necessidade de que os candidatos que almejam cargos no executivo e legislativo entrem num debate urgente para o país, que passa por pontos como a Lei de Teto dos Gastos, BNCC, reforma do Ensino Médio, a valorização da formação de professores, a complexidade das políticas educacionais e correlação com as demais políticas públicas, condições de trabalho e estrutura das escolas, planos de carreira, salário e formação, direito a creches, convênios e OAS, precariedade da educação em tempo integral, o avanço de políticas conservadoras e reacionárias, tensionamento por disputa de recursos, equívocos em programas e governança na Capes, reconhecimento dos sujeitos e privilégios e a necessidade de uma aproximação das escolas com a diversidade social e cultural do país.



Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. SBPC Solicita ao CNE Reunião com Sociedades Científicas.

7 de maio de 2018

### **SBPC SOLICITA AO CNE REUNIÃO COM SOCIEDADES CIENTÍFICAS**

Objetivo da reunião é apresentar sugestões para a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e discutir, em especial, os aspectos e conteúdos referentes às ciências e matemática propostos

A SBPC enviou na sexta-feira, 4 de maio, uma carta ao presidente do Conselho Nacional de Educação (CNE), Eduardo Deschamps, solicitando a realização de um encontro entre a Câmara Bicameral da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a SBPC e suas sociedades científicas afiliadas, além da Academia Brasileira de Ciências (ABC). O objetivo é apresentar nesta reunião sugestões para a BNCC do Ensino Médio e discutir, em especial, os aspectos e conteúdos referentes às ciências e matemática propostos.

“Cremos que é fundamental que o CNE, além das audiências públicas, ouça os diversos setores envolvidos em debate tão importante para a educação brasileira – os gestores, universidades, entidades educacionais, professores da educação básica, pesquisadores em educação, entidades científicas, etc.”, ressalta a SBPC na carta.