

**REFORMA DO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DOS LIMITES E POSSIBILIDADES NA
DIREÇÃO DA UNIVERSALIZAÇÃO**

**HIGH SCHOOL REFORM: ANALYSIS OF LIMITS AND POSSIBILITIES IN THE
DIRECTION OF UNIVERSALIZATION**

**REFORMA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: ANÁLISIS DE LOS LÍMITES Y
POSIBILIDADES CON DIRECCIÓN A LA UNIVERSALIZACIÓN**

MENDONÇA JÚNIOR, José Aparecido Valério
jrvmendonca@hotmail.com
USP – Universidade de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0001-9181-4402>

FHON, Jack Roberto Silva
betofhon@usp.br
USP – Universidade de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0002-1880-4379>

CASSIN, Marcos
marcosc@ffclrp.usp.br
USP – Universidade de São Paulo
<https://orcid.org/0000-0001-9215-4952>

RESUMO: O texto apresenta uma análise da Medida Provisória 746/2016, instituída no ano de 2016, para mais uma reorganização do ensino médio. O discurso que acompanha tal reforma promete dar a esta etapa da educação básica flexibilidade para acolher o maior número possível de estudantes, garantindo-lhes opções para conduzir, conforme suas habilidades, seus estudos. Após a instituição desta medida, diversas discussões se iniciaram, trazendo à tona as controvérsias observadas na proposta do governo federal para os novos rumos do ensino médio no Brasil. Por isso, aparenta haver neste cenário uma dicotomia entre o discurso das intenções governamentais para a educação, neste caso, o ensino médio, e as ações práticas que vem tomando no seu ínterim.

Palavras-chave: Educação básica. Ensino médio. Universalização.

ABSTRACT: The text presented an analysis about Provisional Measure 746/2016, established in the year 2016, for more a reorganization of high school. The speech that accompanies such reform promises to give at this stage of basic education flexibility to accommodate as many students as possible, guaranteeing them the options to drive, as his skills, his studies. After the imposition of this measure, several discussions began, bringing to the fore the controversy noted in the Federal Government's proposal for the new directions high school in Brazil. So, looks to be in this scenario a dichotomy

between the speech of government intentions to education, in this case, high school, and the practical actions that come taking in your interim.

Keywords: Basic education. High school. Universalization.

RESUMÉN: El texto presenta un análisis de la Medida Provisoria 746-2016, instituida en el 2016, para más una reorganización de la Educación Secundaria. El discurso que acompaña tal reforma promete dar a esta etapa de la Educación Básica flexibilidad para acoger el mayor número posible de estudiantes, garantizando las opciones para dirigir, conforme sus habilidades, sus estudios. Después de la institución de esta medida, diversas discusiones se iniciaron, trayendo controversias observadas en la propuesta del Gobierno Federal para los nuevos rumbos de la Educación Secundaria en el Brasil. Por eso, aparenta haber en este escenario una dicotomía entre el discurso de las intenciones gubernamentales para la educación, en ese sentido, la Educación Secundaria, y las acciones prácticas que viene tomando en su íterin.

Palabras Clave: Educación básica. Educación secundária. Universalización.

1 INTRODUÇÃO

O ensino médio brasileiro tem sua formatação fortemente baseada no modelo de seminário-escola dos jesuítas. Inicialmente, sua finalidade era ensinar os jovens de classes mais altas para o ingresso nas universidades (PINTO, 2002). Entretanto, este panorama sofreu diversas mudanças ao longo da história, e a partir da década de 1930, o então chamado ensino secundário passou a ter um caráter profissionalizante, cujo principal objetivo era preparar os jovens para a inserção no mercado de trabalho (MOEHLECKE, 2012).

No Brasil, atualmente, existem 28,5 mil instituições que oferecem o ensino médio e atendem um total 7,9 milhões de alunos, de acordo com os dados do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017). Nesse mesmo ano, foi instituída, por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, mais uma reorganização do ensino médio brasileiro. O discurso que acompanhava tal reforma prometia dar a esta etapa da educação básica flexibilidade para acolher o maior número possível de estudantes, garantindo-lhes opções para conduzir, conforme suas habilidades, seus estudos (FERRETTI; SILVA, 2017).

Após a instituição da referida MP, diversas discussões se iniciaram, trazendo à tona as controvérsias observadas na proposta do governo federal para os novos rumos do ensino médio no Brasil. Por isso, aparenta haver neste cenário uma



dicotomia entre o discurso das intenções governamentais para a educação, neste caso, o ensino médio, e as ações práticas que o governo vem tomando.

Diante deste panorama, o presente estudo tem por objetivo analisar as reais intenções propostas para o ensino médio, observando se o mais promissor é avançar na universalização desta etapa de ensino ou limitar-se apenas a mais uma manobra política. Nesta perspectiva, a questão-problema que conduziu este trabalho foi: a reforma do ensino médio brasileiro, conforme proposta pelo governo federal (2016-2018), fragiliza ou fortalece o caráter universal da educação básica no Brasil?

A escolha deste tema se justifica pela importância de compreender como as reformas propostas pelo governo federal na gestão de 2016 a 2018 impactam a universalização da educação e como este impacto pesa negativa ou positivamente sobre a qualidade da educação no Brasil.

O presente estudo tem como método a pesquisa bibliográfica, que consiste no uso de documentos, os quais devem ser apreciados e valorizados pela riqueza das informações que deles podem ser retiradas e resgatadas, justificando seu uso em várias áreas das ciências humanas e sociais e possibilitando ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

Para tanto, buscou-se fundamento na literatura e na legislação, que tornaram possíveis profundas análises e reflexões acerca dos desdobramentos causados pela reforma do ensino médio sobre o caráter universal educativo brasileiro, conforme edificado na Carta Magna de 1988 (BRASIL, 1988).

2 EDUCAÇÃO, ENSINO E UNIVERSALIDADE

Conceituar educação, ensino e universalidade é uma tarefa árdua, complexa e demasiadamente extensa. No Brasil, durante muitos anos, a palavra ensino teve seu sentido encerrado especificamente no ato de transmitir conhecimento. Foi pela voz de Paulo Freire e por meio de seus estudos e teorias sobre o ato de ensinar que ocorreu uma expansão no sentido deste termo. Para o autor, a função do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos, visto que ninguém ensina nada



a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas: “[...] os homens se educam entre si mediados pelo mundo” (FREIRE, 2011, p. 95).

Por dimensão técnica do ensino entende-se a ação intencional e sistematizada do processo de ensino-aprendizagem. Já a dimensão político-social considera a prática pedagógica assumida por pessoas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivemos, e a dimensão humana abarca o componente afetivo presente no ato de ensinar e aprender, isto é, uma didática multidimensional que tenha como cerne a produção da atividade intelectual no aluno e pelo aluno nos contextos de aprendizagem (FREIRE, 2011), pautada nos sujeitos e no diálogo entre educadores e educandos.

A educação cria a possibilidade para sua produção ou construção em caráter autônomo. Está ligada a um ato ou processo e a um efeito. Qualquer indivíduo que passa por um processo educacional jamais será o mesmo. Este é o efeito da educação: a transformação. Embora a educação não se limite à escola, ou aos locais formais de ensino, deter-nos-emos, neste trabalho, à educação escolar.

Quanto aos desdobramentos do vocábulo ‘educação’, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), reitera o conceito de educação básica contido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Conceito novo expresso em uma declaração de direito de todos a ser realizado em uma educação escolar que contivesse elementos comuns. De um lado, o combate à desigualdade, à discriminação e à intolerância, de outro lado, o apontamento da condução da educação escolar pelo princípio, também novo, da gestão democrática (CURY, 2008, p. 295).

Em seu artigo 5º, a LDBEN/1996 (BRASIL, 1996) pontua e descreve o acesso à educação básica obrigatória como um direito público subjetivo. Trata-se de um direito atrelado ao poder ou domínio da vontade do homem, mas juridicamente protegido. É uma capacidade própria e de competência de terceiros, em que se entende por subjetivo algo que se refere ao sujeito (BECHARA, 2011; DUARTE, 2004).

Contudo, por ser um direito reconhecido, faz-se necessário que ele seja garantido e, como condição para que isso ocorra, que esteja intrinsecamente atrelado às escolas brasileiras, sob a responsabilidade do gestor e cercado de todas as



condições, assegurando-se não apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social.

O Estado, com a contribuição da família e da sociedade, é o responsável pela condução das políticas que interferem no campo educacional, visto que a educação trata-se de um serviço público (ainda que oferecido pela iniciativa privada, deve igualmente assumir o caráter legal da universalização), de um direito de todos e de um dever federal. Assim sendo, a função social da escola implica a diminuição das discriminações, por meio da igualdade de acesso e permanência no sistema de ensino, bem como a qualidade dos serviços prestados como pressupostos fundamentais deste direito.

O termo universal, sem que seja mera figura retórica, implica em pelo menos três ações por parte do poder público: o reconhecimento do direito; a ampliação da oferta de modo a alcançar a maior proximidade possível em relação à taxa líquida de escolarização e que se assegure o caráter obrigatório e gratuito (SILVA, 2015, p. 57).

Entretanto, ainda hoje, pode-se verificar, por meio de literaturas diversas, estudos e pesquisas, que as políticas educacionais encontram dificuldade para minimizar a dicotomia entre o aprimoramento do desempenho do sistema escolar, no que se refere ao conceito de universalização, e a ausência de fundamentos teóricos que sirvam de subsídios para a construção de propostas realmente concretas, que efetivem o acesso e a permanência na escola, a fim de que os “direitos proclamados sejam assegurados” (SILVA, 2015, p. 66), em tempos de profundas e rápidas transformações.

Em um país de proporções continentais como o Brasil, universalizar a educação, no que diz respeito à oferta da Educação Básica, é um imenso desafio, repleto de avanços, retrocessos e contradições, haja vista as diferenças abissais entre os estados da federação, agravado por outros aspectos desta realidade, marcada pela desigualdade e a heterogeneidade.

A aprovação da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, foi a fração geratriz da educação básica como direito no Brasil, pela qual o ensino fundamental obrigatório passou a durar nove anos, compreendidos entre 6 e 14 anos de idade (BRASIL, 2006). No Brasil, durante muito tempo, o modelo educacional adotado não concebia a educação como um direito universal, mas sim como técnica de controle à disposição



do poder disciplinador do Estado, de forma a fazer com que o educando fosse cerceado e submisso, por meio da disciplina e do castigo, sem qualquer preocupação com os conteúdos mínimos e a formação básica comum (CARMO, 2011).

Porém, o direito à educação básica universal só será plenamente atingido a partir de sua real universalização, quando todos os cidadãos puderem desfrutar deste direito constitucional fundamental em todos os níveis de ensino, sobretudo no ensino médio, etapa que a universalidade ainda não alcançou.

3 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Em consonância com a transformação mundial, nos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, a educação também passa por significativa reorganização. As questões mais contundentes destas transformações educacionais recaíram sobre a identidade do ensino médio – que oscila entre a preparação para o acesso ao ensino superior (propedêutico) e o domínio e aprimoramento das técnicas profissionais (profissionalizante) –, etapa importante e decisiva na vida de cada jovem estudante brasileiro que anseia conjugar a atividade profissional com seus talentos individuais e desejos de sucesso.

Durante o regime militar (1964-1985), movimentos sociais, especialmente de educadores, iniciaram uma organização de ideias que pretendia aproximar o texto original das propostas de ensino ao texto legal, pois é sabido que muitas demandas não se cumpriram pela vontade dos governantes. Era mister minimizar as atrocidades educacionais (CURY, 2008) deste momento histórico, que evidenciavam, ainda mais, a dominação e a submissão da classe menos favorecida, no que diz respeito à oferta de matrículas, ao currículo conservador e excludente e a modelos pedagógicos ineficientes, que resvalaram na forma atual de ensinar.

Nas últimas três décadas, educadores brasileiros comprometidos com a elaboração de uma proposta democrática, real e efetiva de educação, com vistas à universalização, têm apontado diversos entraves que perpetuam a dificuldade em assegurar os direitos já proclamados na Constituição Federal. As mudanças pretendidas para a reorganização dos níveis de ensino devem pautar-se em ideais de liberdade, diálogo e reconhecimento das múltiplas diversidades do país,



diferentemente do atual cenário político brasileiro, que se demonstra autoritário e conservador neste momento (SOUZA; ARAÚJO; SILVA, 2017).

Dessa forma, a iniciativa de melhorar a condição do indivíduo o faz prosperar, porém é uma iniciativa individual, pois suas ideias permanecem no processo de divisão do trabalho e no livre mercado. Smith (1996) afirma que empregos, mão de obra e capital devem manter-se em equilíbrio, para não gerar desigualdade, e uma sociedade em perfeita liberdade faz com que cada um escolha a profissão que considerar conveniente, de acordo com seu interesse. O autor apregoa a existência de uma 'mão invisível', que organiza e equilibra o comportamento da oferta e da demanda de empregos e mão de obra.

Na medida em que produz capacidade de trabalho, a educação é vista como um investimento como qualquer outro, sendo reduzida à função de desenvolver habilidades, atitudes e conhecimentos importantes, não para a formação humana, mas sim para o sistema produtivo, a fim de gerar renda. Isto significa que é elemento de superação do atraso econômico, ao passo que, no quesito microeconômico, legitima as diferenças individuais e, conseqüentemente, a mobilidade social (FRIGOTTO, 1989).

A dificuldade do ensino médio está na sua identidade, de caráter ora propedêutico, ora profissionalizante. Sua faceta profissionalizante revela a intenção de uma educação profissional, por meio da criação de cursos voltados para o acesso ao mercado de trabalho, tanto para estudantes egressos do ensino fundamental, médio ou superior quanto para profissionais que buscam ampliar suas qualificações (SAVIANI, 1989).

O texto final da LDBEN/1996 demonstrou o hiato entre o entendimento da concepção politécnica e sua fundamentação e normatização, perpetuando a visão, há muito difundida, do objetivo final do ensino médio: atender apenas às demandas mercadológicas (BRASIL, 1996).

A educação profissional ganhou *status* de modalidade do ensino médio a partir de 1997, com a implementação da já referida lei, promovendo a articulação entre as etapas e níveis do ensino regular (de formação universal) sem dele ser parte integrante, assumindo assim um caráter secundário e alternativo ao ensino superior.



Segundo a cronologia das mudanças no currículo escolar, as alterações mais importantes na abrangência e no caráter deste nível de ensino aconteceram no ano de 1988, a partir da promulgação de uma nova Constituição Federal. Entre estas mudanças, a nova lei afirmou o dever do Estado de assegurar a “[...] progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio” (BRASIL, 1988, art. 208, II), deixando claro sua intenção de difundi-lo a toda a população (MOEHLECKE, 2012).

Observando-se os estudos de Pereira (2017), verificou-se que, em sua primeira abordagem sobre o currículo, Young enfatiza que os termos “educação e conhecimento” não se dissociam, colocando o currículo como uma construção social. Assim, Young (1971, p. 148), em sua primeira obra, afirma que “[...] nas sociedades modernas o propósito do currículo não é apenas transmitir o conhecimento acumulado, mas habilitar a próxima geração para construir sobre esse conhecimento e criar novos conhecimentos”.

De modo geral, para que se possa desenvolver essa compreensão, faz-se necessário obter conhecimento o suficiente, e que este conhecimento possa promover meios de pensamento que possibilitem problematizar a prática social com base em saberes especializados, aprofundando o entendimento das múltiplas relações envolvidas nos fenômenos naturais e sociais (YOUNG, 2007).

Assim, Young (2014) empreende esforços na ânsia de provar que a “teoria do currículo” se traduz no conceito mais importante para sustentar os alicerces educacionais em uma instituição escolar. O autor ainda afirma que

[...] o currículo, tal como é concebido na escola, não pode ser equiparado aos movimentos que ocorrem com outras instituições (prisões, fábricas, hospitais), pois é na escola onde se encontram aqueles profissionais especializados no ensino dos saberes educacionais (YOUNG, 2014, p. 185).

No seu entendimento, o indivíduo que quiser aprender algo tem a opção de encontrar informações lendo um livro ou buscando na Internet, porém somente por meio de uma instituição educativa especializada ele obterá o conhecimento necessário (pautado pelo currículo) de forma séria e eficaz.

O que Lopes (2015) afirma, então, é que uma Base Curricular Nacional Comum (BNCC), do modo como é defendida atualmente, implica organizar um registro estabelecido com garantias de verdade, oferecendo um conjunto de conteúdos que



traga aos alunos o conhecimento essencial do que deve ser ensinado e aprendido, prometendo realizar esforços que contenham a tradução e impondo uma leitura como a correta.

Conforme explica Nascimento (2007), a proposta de reforma governamental, que propôs um sistema único de ensino para o ensino médio como forma de substituir os sistemas propedêutico e profissionalizante – pelos quais todos eram obrigados a aprender, sem distinção de classe, tendo como finalidade a qualificação para o trabalho –, tem como função difundir uma visão ideológica que busca angariar o consenso da sociedade em torno do princípio da democratização da educação.

Reforçando essa controvérsia do caráter propedêutico e profissional que se insiste em atribuir ao ensino médio, Krawczyk (2009) afirma que, dentro de uma realidade, em que, a cada dia mais, o mercado de trabalho parece se retrair, ao passo que a demanda só aumenta, a sociedade exige competências mais elevadas, que requerem do indivíduo maior nível de escolarização para ingressar em uma ocupação ou vaga de trabalho. Entretanto, o autor não identifica uma relação efetiva entre a exigência de conhecimento e as funções disponíveis, não havendo assim garantias de que um jovem que cursa o ensino médio e realiza cursos de aperfeiçoamento venha a ter de fato um lugar no mercado de trabalho.

4 REFORMA DO ENSINO MÉDIO *VERSUS* UNIVERSALIZAÇÃO

Com base nas informações levantadas, foi possível identificar certa discrepância entre as propostas da reforma e o conceito de universalização instituído pela Constituição Federal, de tal sorte que a escolha profissional do aluno dependerá menos de suas aspirações do que da oferta de ensino médio profissionalizante por parte das instituições escolares.

Conforme a narrativa de Freitas (2018), no ano de 2016, aproveitando-se do *impeachment* de Dilma Rousseff e da indicação de um novo Ministro da Educação por Michel Temer, entidades como o Movimento pela Base e o Todos pela Educação pegaram uma carona no governo e emplacaram representantes neste Ministério, assumindo assim a condução da educação nacional e retomando a antiga agenda



proposta por Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), atualizada conforme as “[...] novas exigências do movimento mundial pela reforma empresarial da educação”.

Essa decisão foi categorizada como arbitrária e antidemocrática, pois prescindiu de debates. Assim, de forma autoritária, a MP nº 746/2016 foi apresentada como uma solução definitiva.

Todas as experiências de Reformas Curriculares no Brasil e em outros países indicam que elas precisam ser construídas no diálogo com a sociedade como um todo (incluindo gestores e especialistas) e, especialmente, com professoras/es e comunidades escolares. A MP é, ao contrário, parcial em seus diagnósticos e perspectivas. Não se alimenta do debate educacional, ao contrário, tenta silenciá-lo. Apresenta-se contrária ao princípio fundamental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), que define o Ensino Médio como etapa final (portanto, parte integrante) da Educação Básica, o que pressupõe a sua universalização. Desconsidera, ao mesmo tempo, os avanços e orientações do Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014) (CARMO, 2011, p. 26).

O que se nota a partir desta decisão é que a MP promete flexibilizar o currículo do ensino médio através de itinerários diversos, em torno dos eixos apresentados. Porém, seu texto aponta, no art. 36, que “[...] o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos, a serem definidos pelos sistemas de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2002).

Absoluta contradição, visto que a flexibilização referida diz respeito à oferta disponível, a ser definida pelas instituições escolares e pelos sistemas educativos, e não à construção de itinerários de formação para os estudantes, a partir dos seus interesses e aspirações, como o governo quer que todos acreditem. Pelo exposto na MP, quem efetivamente irá escolher e definir estes itinerários serão os sistemas de ensino, e não os alunos. Essa oferta de itinerários formativos fica condicionada, então, às condições econômicas, logísticas e estruturais dos sistemas de ensino, tirando completamente a autonomia do jovem para escolher que caminho seguir.

O uso da medida provisória caracteriza uma forma autoritária de legislar, que sinaliza o desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, típico de um regime de exceção. A alteração da LDB de forma açodada, sem o debate sobre os impactos que a Reforma produzirá a médio e longo prazo, pode ser considerada, no mínimo, como irresponsável e inadequada, e compromete a oferta de qualidade desse nível de ensino (LINO, 2017, p. 77).



De acordo com o texto da BNCC (BRASIL, 2018), o ensino médio refere-se à etapa final da educação básica, que, em sua totalidade, é direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Entretanto, os analistas governamentais afirmam que a realidade educacional brasileira tem indicado que essa etapa representa um gargalo no que se refere à garantia do direito à educação. Isso se deve ao fato de a organização curricular vigente apresentar excesso de componentes curriculares distantes da cultura juvenil e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Dentro desse contexto, nota-se que, muito além da necessidade de universalizar o atendimento, o ensino médio atual tem outros grandes desafios, como garantir a permanência dos alunos através da eliminação da evasão escolar e reduzir os índices deficitários de aprendizagem dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras, bem como submetendo-os a disciplinas compatíveis com estas aspirações.

De forma mais abrangente, Silva e Santos (2018) acreditam que o novo modelo do ensino médio apresenta alterações na matriz curricular e na carga horária. Segundo a nova lei, somente as disciplinas de matemática e língua portuguesa serão obrigatórias nos três anos de ensino médio. O restante do currículo ficará dividido em duas partes, das quais a primeira passa a ser comum a todos os estudantes, e a segunda corresponde, conforme indica o artigo 36 da referida lei (BRASIL, 2018), aos chamados 'itinerários formativos', desdobrados em: 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 (CASTILHO, 2017).

Assim, o currículo do estudante será determinado com base na área de conhecimento pertinente ao segmento profissional que ele irá seguir, ficando sujeito à disponibilidade de oferta pelas instituições escolares em cada região do país.

Em comparação com outros países que procuram a melhoria do ensino, Suasnábar (2017) aponta que o impacto da universalização e o aumento do financiamento educacional impulsionaram um novo ciclo de expansão, considerando-se o número de matrículas no nível secundário e, em menor grau, no nível inicial, em países latino-americanos como Chile, Peru e Argentina. Se até meados do século XX o ensino médio era uma instituição elitista, pois poucos países excediam 20% de sua



população de 19 a 22 anos com o ensino médio completo, em 2005, metade dos países da América do Sul excederam 50%, o que dá conta do processo de massificação deste nível de escolaridade.

A reforma no ensino médio também foi realizada em Xangai, cujo governo buscou implementar uma política educativa com “características chinesas”, acreditando que esta síntese de ideias e práticas globais e locais, se bem-sucedida, deverá reduzir as tensões existentes entre uma política emergente de educação global e elementos socioculturais locais (TAN, 2012).

Em outra análise sobre a importância de implementar uma reforma educacional que eleve a qualidade da educação, Baumann e Winzar (2016) pontuam como os investimentos na melhoria da educação podem alavancar os índices de competitividade dos países. Dentro deste contexto, a literatura estabelece que a educação impulsiona o desempenho econômico, na medida em que está intimamente associada à competitividade de um país.

Segundo a análise diacrônica destes autores, juntamente com o desempenho industrial competitivo, as dimensões culturais de evasão de incerteza, orientação de longo prazo e contenção de indulgência, a educação contribui para a melhoria da competitividade. A força da Ásia Oriental no desempenho educacional tem implicações para a competitividade futura da região em comparação com os países anglo-saxônicos e europeus (BAUMANN; WINZAR, 2016).

Por outro lado, o Brasil não apresentou desempenho satisfatório no Pisa de 2015, mostrando uma queda na pontuação das três áreas avaliadas: ciências, leitura e matemática. A queda de pontuação também refletiu em uma queda no *ranking* mundial, já que o país ficou na 63ª posição em ciências, na 59ª em leitura e na 66ª colocação em matemática (BRASIL, 2016).

Sendo assim, compreende-se que, longe de ser uma peculiaridade latino-americana, a eficaz administração dos sistemas educacionais constitui um problema e um desafio global para as políticas educacionais, que envolve a necessidade de revisar criticamente as ferramentas teórico-conceituais, os instrumentos políticos e as modalidades de intervenção.

A atual proposta do governo para a reforma do ensino médio no Brasil traz como argumento apelativo o resgate da educação do ‘estado falimentar’ em que se



encontra, com um currículo engessado, cheio de disciplinas obrigatórias sem aprofundamento e pouco atrativo ao estudante. Este 'estado falimentar', que deu início à reforma, conforme indicado por Bassi, Codes e Araújo (2017), refere-se à questão da aprendizagem estagnada, apontada nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb),¹ que parou em um patamar insatisfatório no caso do ensino médio, contrariamente às tendências ascendentes observadas nos demais níveis escolares. Na visão dos autores, tal reforma pretende definir uma reestruturação para o ensino médio, o que envolve diversos fatores, como a ampliação da carga horária e a flexibilização da grade curricular, definida com base nas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, Cavaliere (2014) identifica que, no Brasil, a necessidade da escola de tempo integral tornou-se uma unanimidade, mesmo que seu sentido ainda não esteja suficientemente estabelecido. A conversão das escolas em instituições de tempo integral por meio do aumento da carga horária apresenta pontos conflitantes, principalmente no que se refere à condição da educação como direito universal. A este respeito, Cavaliere (2014) apresenta dois pontos de vista acerca da ampliação da carga horária escolar. O primeiro compreende a escola de tempo integral como um dispositivo válido para alguns alunos, e não para outros, condição reforçada pela oferta seletiva do regime dentro das escolas, entrando em linha direta de colisão com o conceito da universalização da educação. Nesse caso, passa a ser configurada como educação compensatória, que tem como foco os mais necessitados, numa tentativa de, por meio da intensificação da ação escolar, fazer valer a igualdade de oportunidades educacionais.

O segundo ponto de vista indicado por Cavaliere (2014) aproxima a escola de tempo integral da condição de direito universal, pois se baseia na suposição de que a duração da jornada escolar estaria implicada na educação física e moral, na educação para a cidadania, na educação para a sociedade da informação e da comunicação, na difusão cultural, na socialização primária, no caso das crianças pequenas, e, no caso dos jovens, na formação para o trabalho.

¹ Ideb é o um indicador para medir a qualidade de sistemas de ensino. Ele é calculado de forma a combinar duas dimensões, o aprendizado e o fluxo escolar, segundo a fórmula: $Ideb = N \times P$, em que N = nota da prova e P = índice aprovação, calculado como $1/T$, onde T é o tempo médio de permanência na série.



Nesse sentido, Bourdieu (1998) aponta que importantes autores da sociologia da educação já haviam identificado este comportamento em parte das classes em ascensão, que investem e acreditam na possibilidade de mudarem seu extrato social através da educação, diferentemente do que acontece com as classes fortemente escolarizadas, que acabam por investir enfaticamente na sua capacidade de escolha autônoma de atividades extraescolares, dependendo do perfil cultural e econômico em que se encontram.

Contrariamente aos que consideram a Escola de Tempo Integral (ETI) um avanço na qualidade educacional brasileira, Silva (2013) acredita que uma ampliação da jornada de estudos pouco ou nada ajudaria no desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, pois as ideias de complementação ou da simples ocupação do tempo dos estudantes são insuficientes diante do desafio educacional que o Brasil enfrenta e não correspondem à expectativa da população, que passa a desvalorizá-la.

Como desvantagem da ampliação da carga horária com a implementação da ETI, pode-se apontar ainda que muitos pais acreditam que este aumento no tempo em que o estudante ficará na escola pode acabar diminuindo ainda mais a participação efetiva deles na criação e na educação de seus filhos, especialmente para aqueles pais que trabalham em meio período.

No Brasil, observa-se que não existem escolas com estrutura apropriada para atender os alunos em tempo integral, o que pode significar um grande erro e desperdício de tempo, pois, dessa forma, somente ampliar o tempo de permanência dos alunos na escola não garante que eles irão receber nada de novo, para que possam aproveitar este ganho de tempo por lá. Assim, uma adequação das instituições escolares para receber os estudantes em tempo integral demandaria recursos financeiros do governo, o que a realidade atual do país não comporta.

Para Arelaro (2017), a ETI não passa de uma proposta demagógica, que tem como objetivo fazer a população acreditar que o poder público está preocupado com o ensino médio, quando na verdade não está. Em relação à instituição da ETI, Ferretti (2018) acredita que a proposta é cautelosa. O autor observa que o Plano Nacional de Educação (PNE) recomenda a implantação, até 2024, da educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo, pelo menos, 25% dos



estudantes da educação básica. Dentro desse contexto, o PNE busca esclarecer que a escola de tempo integral não pode ser definida somente pela extensão de sua jornada, mas, acima de tudo, por criar condições objetivas para que essa extensão resulte, efetivamente, na melhoria da educação.

Outro fator desfavorável à decisão arbitrária imposta pela MP refere-se às novas exigências à formação de professores e às adaptações que deverão ser realizadas nas instituições de ensino para que este novo modelo possa ser implementado.

As agendas governamentais de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula, de 1995 a 2011, consideravam as proposições internacionais de profissionalização e valorização docente, tendo como pano de fundo as ideias neoliberais (RAIMANN, 2015). Na contramão dessas discussões, o governo Temer atropelou a evolução das exigências de qualificação dos professores, haja vista que, com a implementação da BNCC, entra em cena a figura do educador sem formação específica, um desserviço para a melhoria da educação no Brasil.

Nesse sentido, Ferretti (2018) tece críticas ao itinerário da formação técnica e profissional dos educadores no que diz respeito às novas exigências da BNCC. O autor mostra que, com a introdução do inciso IV no artigo 61 da LDBEN/1996 (BRASIL, 2017), abriu-se a possibilidade para contratação de educadores sem formação específica em suas áreas de atuação, o que representa redução de oportunidades de trabalho para professores concursados e licenciados.

Analisando essa visão, é possível compreender que a não exigência de uma formação específica por parte dos educadores acarretará um problema para a valorização da carreira docente, resultando em possíveis perdas salariais, além daquelas que já serão impostas pelas restrições financeiras estabelecidas pela Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 95/2017. De acordo com informações levantadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (PINHO, 2016), os professores com nível superior de formação apresentam ganhos salariais até 39% menores do que os de profissionais de outras carreiras e mesmo nível de formação.

Sendo assim, Montesanti (2016) acredita que a aceitação de profissionais sem formação específica em suas áreas de atuação causa preocupação com a questão da



didática, enfatizando que o ato de ensinar vai muito além do conhecimento de causa. Seguindo esta mesma linha, Maria Izabel Noronha, em entrevista à Carta Capital (PAIVA, 2016), afirmou que essa permissividade é entendida como um ataque direto à carreira docente, considerando-se que não será mais necessário investir na formação de professores.

Contrariamente àquilo que o atual governo acredita ser a melhor proposta para a educação nacional, Castilho (2017) observa que a principal questão levantada, neste primeiro momento, é o fato de que, na contramão daquilo que está sendo divulgado pelos governantes, não serão os estudantes que escolherão os itinerários formativos (disciplinas do currículo) de sua preferência, porque as disciplinas desses itinerários serão oferecidas de acordo com as condições da instituição escolar a que ele tiver acesso.

Nessa perspectiva, a ideia de que será o próprio estudante a escolher as disciplinas que mais lhe agradam, ou que estejam dentro do universo com o qual ele se identifica, especialmente no contexto das escolas públicas, não passa de enganação ou 'ficção'.

O texto da nova reforma ainda expõe que a BNCC "[...] incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia" (BRASIL, 2017, art. 3º, § 2º). Entretanto, deve-se observar que a lei não se refere a estes campos como disciplinas, portanto eles também não serão obrigatórios. O mais provável é que sejam incorporados a outras disciplinas. O mesmo acontecerá em áreas como geografia, história e química, igualmente diluídas no interior dos itinerários formativos.

Em relação à descaracterização dessas matérias como disciplinas, Araújo e Lima (2015) atentam para a importância do contexto educativo na formação do aluno como cidadão. Historicamente, sabe-se que, em 2006, as disciplinas de Sociologia e Filosofia passaram a ser obrigatórias na estrutura curricular do Ensino Médio brasileiro, devido ao seu caráter social, em atendimento à formação intelectual e humanística dos estudantes. Mesmo assim, nota-se que as referidas disciplinas ainda sofrem uma espécie de 'marginalização curricular', que estigmatiza seus conhecimentos a partir do puro verbalismo teórico, desvinculado das realidades concretas em que vivem os jovens.



Identificados estes fatores, a BNCC proposta na atual reforma do ensino médio evidencia o 'preconceito pedagógico' em relação aos saberes construtivos proporcionados pelos conhecimentos sociológicos e filosóficos, que estão relacionados a uma das principais funções sociais da escola, que é a educação para o exercício da cidadania.

A compreensão de Dantas et al. (2014) acerca do ensino da filosofia no ensino médio indica que sua principal função é estimular a reflexão e o pensamento crítico dos alunos. Apoiando esta visão, Gallo e Kohan (2000) afirmam que a exigência da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio tem como base a percepção dos educadores sobre os benefícios oferecidos aos alunos que a utilizam.

Reforçando a crítica pelo descredenciamento dessas disciplinas, Bittencourt (2015) observa que, numa sociedade de orientação ideológica tecnocrática e moralmente conservadora como a brasileira, a presença de atividades artísticas, filosóficas e sociológicas, quando exercidas com dignidade profissional e comprometimento intelectual, acaba por causar certo desconforto nas camadas reacionárias, pois seus saberes apresentam as contradições estruturais vigentes na organização social.

Nesse sentido, compreende-se quão grande é a regressão trazida pela desvalorização destas disciplinas, já que elas contribuem para o desenvolvimento do espírito problematizador e cidadão. Antes de tudo, são forças de questionamento e de reflexão, dirigidas para os grandes problemas do conhecimento e da condição humana (MORIN, 2002).

Mesmo sabendo-se que a educação nacional necessita urgentemente de reformas, nota-se que as atuais propostas de mudança trazem muitos equívocos, a começar pela sua imposição arbitrária, resultado da falta de diálogos que permitissem melhorar a condução das transformações necessárias à efetivação da aprendizagem.

Na visão de Freitas (2018), levar a BNCC ao Congresso foi a única maneira que o Ministério da Educação (MEC) encontrou de ser bem-sucedido diante de uma eventual disputa com o Conselho Nacional de Educação (CNE), pois a não homologação das decisões do CNE acabaria por levá-los ao confronto direto. O autor acredita que a escolha de acionar o Congresso para votar a BNCC se justifica pelo



fato de os parlamentares conservadores se sensibilizarem com a retirada ou inclusão de determinadas temáticas nas bases.

Na busca por respostas aos desafios colocados ao ensino médio, Melo e Duarte (2011) consideram que grande parte das expectativas está focada na aprovação do novo Plano Nacional de Educação (PNE). Não obstante, a proposta de reforma em discussão no presente momento sugere metas e estratégias restritas e frágeis, consideradas até mesmo inocentes para enfrentar o desafio da universalização e da qualidade social do ensino. O que a experiência da realidade brasileira mostra é que a aprovação de leis não se traduz efetivamente na sua aplicação.

Assim, analisando-se a proposta de reforma do ensino médio que o governo Temer impôs com sua MP, o que se nota é que, além de improdutiva em relação aos avanços esperados para a ampliação da qualidade do ensino, ela se mostra um retrocesso nos diálogos desenvolvidos até então, pois desconsidera as atuais necessidades da sociedade brasileira, atendendo exclusivamente a uma demanda equivocada dos setores produtivos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos estudos aqui apresentados, é possível concluir que a educação brasileira, desde as primeiras instruções dadas pelos jesuítas, foi marcada por avanços e retrocessos, no sentido orgânico, legal, político e filosófico da educação básica.

Dentre todos os avanços observados, um marco crucial foi estabelecido pela Constituição Federal de 1988, a partir da qual a educação passou a ser concebida pelo viés do direito, entendimento este corroborado pela LDBEN/1996, legitimando o conceito de universalização do ensino, que se fundamenta na tríplice base: acesso, permanência e qualidade do sistema educacional brasileiro.

A partir de então, as políticas públicas acenavam para o amadurecimento deste conceito de educação, tornando imperativas as discussões e reflexões como meios democráticos para o aprimoramento legal da educação no seu sentido mais



abrangente. Embora as ações políticas pouco favoreceram a efetivação consistente da universalização, já se vislumbravam caminhos para fortalecê-la.

Em 2016, o governo Temer, em medida arbitrária (MP nº 746/2016), impôs uma reforma no ensino médio de caráter autoritário e antidemocrático, que cessou todos os diálogos em curso. A medida fragiliza o ideal universal da educação básica, aprofundando ainda mais as diferenças abissais da sociedade brasileira e, portanto, tolhendo suas aspirações por educação formal, um retrocesso inimaginável, que não fora observado nem mesmo no obscuro cenário do governo militar.

Pode-se destacar, pela forma autoritária de legislar, que o governo Temer (2016-2018) demonstrou pleno desprezo pelo necessário diálogo acadêmico e legislativo, bem como descomprometimento com a qualidade deste nível de ensino, negligenciando a oferta de acesso e permanência nas instituições escolares e, portanto, a formação acadêmica e profissional de grande parte dos jovens brasileiros, caracterizando a principal evidência da fragilização da educação nos dias atuais, proporcionada pela presente reforma.

José Aparecido Valério Mendonça Júnior

Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Professor de Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de São Paulo e da Rede Pública Municipal de Batatais, São Paulo.

Jack Roberto Silva Fhon

Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo. Pós-Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo. Bacharel em Enfermagem pela Universidad Privada Norbert Wiener, Peru. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano. Professor Doutor do Departamento de Enfermagem Médico-Cirúrgica da Universidade de São Paulo.

Marcos Cassin

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Doutor em Licenciatura em Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo.

REFERÊNCIAS

APESAR de gostar de ciências, estudante vai mal no PISA. *Portal MEC*, Brasília, [2016]. Disponível em: <<https://bit.ly/2Bc7JqS>>. Acesso em: 10 abr. 2019.



ARAÚJO, A. M.; LIMA, J. G. S. A. A relevância do ensino de sociologia e de filosofia para a formação dos jovens no século XXI. *HOLOS*, [S. l.], v. 4, n. 31, p. 166-176, 2015. ISSN: 1807-1600. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.3223>.

ARELARO, L. R. G. Reforma do ensino médio: o que querem os golpistas. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 11-17, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2Yy2BWe>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BASSI, C.; CODES, A.; ARAÚJO, H. E. *O que muda com a reforma do ensino médio: conhecendo suas alterações, o debate e as lacunas*. Brasília: Ipea, 2017. (Nota Técnica n. 41). Disponível em: <<https://bit.ly/2UK48ay>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BAUMANN, C.; WINZAR, H. The role of secondary education in explaining Competitiveness. *Asia Pacific Journal of Education*, Sydney, v. 36, n. 1, p. 13-30, 2014. DOI: 10.1080/02188791.2014.924387.

BECHARA, E. *Dicionário da língua portuguesa Evanildo Bechara*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. 1064 p.

BITTENCOURT, R. N. Pela afirmação da importância da filosofia no ensino médio brasileiro. *Revista Espaço Acadêmico*, [S. l.], ano XIV, n. 171, p. 26-37, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2MZjaVF>>. Acesso em: 20 st. 2019.

BOURDIEU, P. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). *Escritos de educação*. São Paulo: Vozes, 1998. p. 54-69.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, nº 191-A, p. 1, 5 out. 1988. Seção 1. Disponível em: <<https://bit.ly/2UMX1ye>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Seção 1. Disponível em: <<https://bit.ly/2zGW4jK>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 1., 7 fev. 2006. Seção 1. Disponível em: <<https://bit.ly/3d8wO3f>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei n. 236, de 28 de fevereiro de



1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, p. 1., 17 fev. 2017. Seção 1. Disponível em: <<https://bit.ly/2UHUEg0>>. Acesso em: 20 set. 2019.

BRASIL. Base nacional comum curricular: ensino médio. *Base Nacional Comum*, Brasília, 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3e5uo73>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

CARMO, H. C. *As repercussões do Programa Poupança Jovem nas experiências escolares de jovens egressos do ensino médio em Ribeirão das Neves*. 2011. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CASTILHO, D. Reforma do ensino médio: desmonte na educação e inércia do enfrentamento retórico. *Geodiálogos*, [S. l.], n. 4, v. 1, p. 9-18, fev. 2017. ISSN 2448-413X. Disponível em: <<https://bit.ly/2Y4int2>>. Acesso em: 8 fev. 2019.

CAVALIERE, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014. ISSN 0101-7330. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142967>.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008. ISSN 1980-5314. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000200002>.

DANTAS, A. M. S. et. al. A importância do ensino de filosofia no ensino médio: uma análise no município de Paulista – PB. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5. 2014, Campina Grande, PB. *Anais...* Campina Grande: Realize, 2014. Não paginado. Disponível em: <<https://bit.ly/2Y3u7fj>>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Pública. *Currículo da educação básica das escolas públicas do Distrito Federal: ensino médio*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2002. Disponível em: <<https://bit.ly/37wlcWM>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo Perspec.*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004. ISSN 1806-9452. <https://doi.org/10.1590/S0102-88392004000200012>.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018. ISSN 1806-9592. DOI: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017. ISSN 1678-4626. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.



FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. CNE, BNCCs e a proteção da agenda da reforma. *Avaliação Educacional*, [S. l.], 14 dez. 2018. Disponível em: <<https://bit.ly/3e6Mt4r>>. Acesso em: 10 mar 2019.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. São Paulo: Cortez, 1989.

GALLO, S.; KOHAN, W. O. (org.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/3e0982t>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-768, dez. 2011. ISSN 0100-1574. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>.

LINO L. A. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, 2017. ISSN 1981-0431. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.756>.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i45.4581>.

MELO, S. D. G.; DUARTE, A. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, 2011. ISSN 0101-3262. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622011000200005>.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012. ISSN 1413-2478. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>.

MONTESANTI, B. Como é a reforma do ensino médio e quais são as críticas a ela. *Nexo Jornal*, [S. l.], 24 set. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/3d6exUv>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino médio no Brasil: determinações históricas. *Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes*, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, 2007. DOI: <https://doi.org/10.5212/publ.humanas.v15i1.594>.

PAIVA, T. Entrevista com Maria Izabel Noronha, presidente da APEOESP. *Carta Capital*, [S. l.], 11 nov. 2016. Disponível em: <https://bit.ly/2YAVJHz>. Acesso em: 15 fev. 2019.



PEREIRA, C. S. A contribuição de Michael Young para o currículo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13. 2017, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2017. p. 60-70. Disponível em: <<https://bit.ly/2Y2vwm7>>. Acesso em: 6 mar. 2019.

PINHO, A. Professor recebe até 39% menos que profissional com igual escolaridade. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 24 nov. 2016. Disponível em: <<https://bit.ly/2Y1sO0h>>. Acesso em: 31 jan. 2019.

PINTO, J. M. O ensino médio. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). *Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB*. São Paulo: Xamã, 2002. p. 47-72.

RAIMANN, E. G. A profissionalização docente e seus desafios. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12. 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUC-PR, 2015. p. 13887-13907. Disponível em: <<https://bit.ly/2zEKISM>>. Acesso em: 20 set. 2019.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/30GXe9X>>. Acesso em: 19 set. 2019.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 1989.

SILVA, M. R. O ensino médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas. *Ensino médio em diálogo*, [S. l.], 16 mar. 2013. Disponível em: <<https://bit.ly/2NIFtVH>>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SILVA, M. R. Direito à educação, universalização e qualidade: cenários da educação básica e da particularidade do ensino médio. *Jornal de Políticas Educacionais*, Curitiba, v. 9, n. 17/18, p. 61-74, 2015. Disponível em: <<https://bit.ly/2AubwjF>>. Acesso em: 19 set. 2019.

SILVA, R. B.; SANTOS, L. M. Reforma do ensino médio: escolhas e realidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA, 1; SEMINÁRIO ENSINAR GEOGRAFIA NA CONTEMPORANEIDADE, 4. 2018, Maceió. *Anais...* Maceió: UFAL, 2018. p. 1-12. Disponível em: <<https://bit.ly/2BeWHRK>>. Acesso em: 20 set. 2019.

SMITH, A. *A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1996.

SOUZA, G. M. A.; ARAÚJO, G. C. O.; SILVA, W. C. Vinte anos da Lei n.º 9.394/96, o que mudou? Políticas educacionais em busca de democracia. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 20, p. 147-160, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v11i20.696>

SUASNÁBAR, C. Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, [S. l.], n. 30, p. 112-135, jul./dic. 2017. ISSN 2174-5382. DOI: 10.5944/reec.30.2017.19872.



TAN, C. The culture of education policy making curriculum reform in Shanghai. *Critical Studies in Education*, [S. l.], v. 53, n. 2, p. 153-167, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.672333>.

YOUNG, M. *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan, 1971.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, set./dez. 2007. ISSN 1678-4626. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000400002>.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de pesquisa*, v. 44, n. 51, p. 190-202, jan./mar. 2014. ISSN 0100-1574. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053142851>.

Recebido em: 29 de julho de 2019

Aceito em: 08 de julho de 2020