



A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A BNCC: questões acerca do currículo e formação humana

Paula Roberta Coutinho Rodrigues¹

Edinolia Lima Portela²

RESUMO

Essa comunicação é parte da pesquisa de mestrado que se realiza sobre a Reforma do Ensino Médio-EM (Lei nº 13.415/2017) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Problematiza-se sobre os princípios que orientam a BNCC: a formação humana ou o foco no mercado de trabalho. Objetiva-se analisar criticamente acerca da flexibilização curricular do EM, pelos Itinerários Formativos indicados na BNCC e a formação dos alunos do EM. Trata-se de uma abordagem qualitativa com análise, sistematização de fontes bibliográficas e documentais. Entre as fontes estudadas citam-se Frigotto (2017); Saviani (2020); Kuenzer (2017); Ramos e Lavoura (2020); Malanchen (2016; 2020) além dos documentos publicados pelo Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação (BRASIL 2019a; BRASIL 2019b). Identificou-se produções teóricas contrárias e em defesa da flexibilização curricular pela BNCC, respectivamente são concepções identificadas à Pedagogia das Competências e às Teses que defendem a Formação Humana. Conclui-se que a segunda vertente é hegemônica.

Palavras-chave: Educação. BNCC do Ensino Médio. Formação Humana.

ABSTRACT

This paper is part of the research on the Secondary Education Reform (Law nº 13.415 / 2017) and the Common National Curriculum Base (BNCC). The overall purpose of the study is to question whether BNCC meets the principle of Human Formation or focuses on the labor market. This research aims to critically analyze curricular flexibility of secondary education through the Formative Itineraries indicated in BNCC and the educational instruction of secondary students. It presents a qualitative approach with analysis and systematization of bibliographic and documental sources. Among the sources studied are Frigotto (2017); Saviani (2020); Kuenzer (2017); Ramos e Lavoura (2020); Malanchen (2016; 2020), in addition to documents published by Ministry of Education and the National Education Council (BRASIL 2019a; BRAZIL 2019b). There were identified productions against and in defense of curricular flexibility by the BNCC. These are concepts identified in Pedagogy of Competences and in the theses that defend Human Formation. The paper concludes that the first strand is hegemonic.

Keywords: Education. Secondary Education Common National Curriculum Base. Human Formation.

¹ Universidade Federal do Maranhão; Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE/UFMA. paulacoutinho.inova@gmail.com.

² Universidade Federal do Maranhão; Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMA. edinolia.portela@ufma.br



1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, tem por responsabilidade a formação integral dos estudantes desde a formação científica, filosófica, artística, política (cidadania) à formação para o trabalho, preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96, em seu Art. 1º: “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).

A LDB nº9.394/96 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. 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 por meio de uma educação ampla, para além dos conteúdos disciplinares: formação ética, autonomia intelectual, bem como, o pensamento crítico (BRASIL, MEC, 1996).

Na atualidade, o Ensino Médio está em processo de reformulação em decorrência da aprovação da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2018a) e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio-BNCC, em 2018 (BRASIL, 2018b). Nessa pesquisa de mestrado, considerando-se a centralidade do ensino Médio e as reformas em curso, tal fato nos instigou a escolher como objeto de estudo o EM e as Reformas empreendidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela importância que esse nível da Educação Básica Escolar tem na formação humana e porque no âmbito da instituição escolar o Currículo do Ensino Médio faz o fechamento do ciclo básico da educação.

O objetivo desta comunicação é analisar criticamente o processo de flexibilização do currículo do Ensino Médio, por meio do novo “desenho curricular” materializado nos cinco Itinerários Formativos-IF e no Projeto de Vida, prescritos pela



BNCCEM. Com esse propósito problematizar se a BNCC do Ensino Médio atende ao princípio curricular da formação humana ampla ou visa, por meio da flexibilização curricular, materializada nos Itinerários Formativos, tornar hegemônico o paradigma das Competências, esse nascido no âmbito da educação profissional, porém, nas últimas décadas, orienta o currículo da educação básica no Brasil.

Porém, esse movimento da reforma do EM e da BNCC não pode ser apreendido sem que se faça uma opção teórico-metodológica. Assim, optou-se pela abordagem qualitativa, fundamentada pelo estudo de autores e obras de relevância histórica e da crítica ao fenômeno estudado, entre os quais: Frigotto (2017); Saviani (2020), Kuenzer (2017), Ramos (2004); Duarte (2020); Freitas (2018); Malanchen (2014; 2016; 2020) além da consulta às publicações do Ministério da Educação-MEC e do Conselho Nacional de Educação-CNE e de outras representações da sociedade civil, entre estas o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes da Educação Municipal (UNDIME, visando apropriar-se dos fundamentos e conteúdos oficiais da reforma e contribuir para reflexões acerca desse fenômeno.

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, inclusive das associações sindicais docentes, de conselhos profissionais e entidades científicas que têm questionado o problema da identidade desse nível de ensino, sempre na perspectiva de que ele seja capaz de assegurar o desenvolvimento integrado e integral de todas as potencialidades dos alunos para o ato de conhecer, tendo em vista a formação humana ampla.

É nesse sentido que nesta investigação ganhou centralidade nessa pesquisa o papel desempenhado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); pela 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 e a Associação

PROMOTORES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS
RESEARCH AND EVALUATION

APOIO



SECRETARIA DA
CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E INOVAÇÃO





Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e, tantos outros atores sociais e individuais, que publicaram manifestos, produziram artigos e fizeram pesquisas que têm contribuindo para a explicação da reforma e para a mobilização de professores em fóruns de diversas naturezas.

Destacam-se, ainda, as representações classistas e sindicais como, por exemplo, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) que, por meio de seu GT de Educação, publicou uma série de documentos tratando da BNCC, da educação profissional e técnica, da educação à distância, das reformas no ensino superior entre outros. Ainda, entre os diferentes atores (por vezes, antagônicos), demarcaram uma forte presença a vertente empresarial representada pelo Movimento Todos pela Educação, que congrega uma rede de institutos, ONG, Fundações os partidários do projeto Escola sem Partido (FRIGOTTO, 2017) e atuou decisivamente na BNCC do Ensino Médio.

É importante ressaltar que nesse grupo representativo da sociedade civil apresentaram-se, também, tendências à conciliação a exemplo do papel de mediação exercido pela UNDIME e o CONSED, esse último, conforme vem se demonstrando, participou ativamente da elaboração dos Guias que estão orientando as redes municipais e estaduais na recepção à BNCC para toda a educação básica; e, em particular elegeu o EM e a sua BNCC como meta de trabalho para 2019 e 2020, tendo realizado diversas iniciativas visando esse fim, sob a assessoria do “terceiro setor”.

Relembra-se que durante todo o processo da reforma houve uma série de desentendimentos entre os partícipes da reforma quanto à noção do público e do privado na gestão dessa política de educação. A sociedade civil (espaço do privado) por meio de suas organizações tomou assento na gestão pública da educação com objetivos privatistas, inclusive, reiterar o papel do CONSED e UNDIME, do Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE) e da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) respectivamente, entidades representativas dos secretários de educação e de representantes dos conselhos estaduais e municipais de educação desse País, que formulam as diretrizes de implementação da BNCC com o MEC, CNE e o “terceiro setor”, fazendo parcerias com as entidades representativas

PROMOTORES



APOIO





do grande capital, na contramão dos interesses das escolas públicas e dos gestores escolares e educadores que estes secretários e conselheiros coordenam.

O mencionado contexto coloca a necessidade de enfrentamento da ideologia imposta pelas classes dominantes, da “Pedagogia das Competências e pelas mudanças na organização escolar desde a formação de professores, condições de trabalho até as concepções curriculares e o envolvimento da sociedade civil e política na educação”, conforme Zank, Malanchen (2020, p. 156), o que para Frigotto significa se demarcar:

[...] a concepção e a prática da educação em direção oposta ao imediatismo tecnicista, produtivista e economicista por um lado e, por outro, a concepção dualista e fragmentária de educação, conhecimento e cultura. Duas condições articuladas se fazem necessárias: a ampliação do tempo de escolaridade com uma carga horária anual maior ou um ano a mais e uma concepção educativa integrada, omnilateral ou politécnica. (FRIGOTTO; CIAVATTA; 2004, p.77)

É nesse sentido, que as entidades e movimentos sociais resistem às reformas empresariais da educação, por via da crítica radical e em defesa das reformas democráticas, que assegurem o direito à educação pública estatal, gratuita e laica. É esse papel que historicamente tem assumido o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a Associação Nacional de Formação de Profissionais de Educação (ANFOPE) e demais pesquisadores e educadores que integram essa luta. Tais posicionamentos contrariam as vertentes que defendem uma educação pragmática e que tem na Pedagogia das Competências sua referência.

Desde a década de 1990 que o EM tem passado por reformas estruturantes do currículo. Em 1997, por exemplo, houve a tentativa de torná-lo separado da formação profissional, quando da aprovação pelo MEC do Decreto nº 2.208/97 que regulamentou a Educação Profissional. 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 de nº39 a nº42 e o parágrafo 2º do artigo 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). A mobilização dos educadores implicou a revogação do Decreto nº. 2.208/97, pela aprovação do Decreto nº 5.154/2004 que restabeleceu “os princípios norteadores de uma política de educação profissional articulada com a educação básica [...]” (RAMOS, 2004, p.66).

O propósito de Ensino Médio integral não foi contemplado pela LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) uma vez que nesta não fora assegurado o tratamento unitário à educação, sob a concepção politécnica (unidade entre educação básica, formação humana e formação científico-tecnológica) que era defendida pelos movimentos em defesa da educação pública. Essa derrota parcial deu espaço à regulamentação de leis e decretos para a educação profissional em separação com o ensino básico, em especial o Ensino Médio e ensaiou os primeiros elementos do currículo por Competências.

A aprovação dos Parâmetros Curriculares Nacionais-PCN do Ensino Médio pelo MEC, em 1999, se deu sob a alegação de um Ensino Médio descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Caberia aos PCNS dar novos significados ao conhecimento escolar “mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade [...]” (BRASIL, 2000, 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, 2011) e da Resolução CNE/CEB nº 2/2012 (BRASIL, 2012), os argumentos presentes na política curricular oficial apontaram para a necessidade de aprofundamento da temática em torno do eixo Ciência, Cultura, Trabalho e Tecnologia na organização curricular do ensino Médio. Identificou-se nas DCNEM do EM (BRASIL, 2012), que o mundo do trabalho e o exercício da cidadania deviam ser contextos relevantes do Currículo, implicando diversas experiências de EM (Ensino Médio Regular, Ensino Médio Regular Integrado; Ensino Médio Inovador etc.), as modalidades (Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica etc.), entre outros.

Porém, ainda no governo da ex-presidenta Dilma Rousseff, verificaram-se os primeiros indícios reformistas do Ensino Médio (FREIRE, 2020). Em face ao seu impedimento pelo golpe de Estado, o então presidente, Michel Temer aprovaria a

PROMOTORES



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM POLÍTICAS PÚBLICAS
MESTRADO E DOUTORADO

APOIO



SECRETARIA DA
CIÊNCIA, TECNOLOGIA
E INOVAÇÃO





Medida Provisória-MP nº 746/2016 na Câmara Federal, ignorando o conjunto de projetos já em curso (SINDICATO NACIONAL - ANDES, 2017).

A Lei nº 13.415/2017 da reforma do EM foi sancionada em fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) e por ser fruto de uma MP teve força de lei e

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 [...]. 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 [...]. 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. [...] (BRASIL, 2016, p.1).

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

As principais alterações:

- implantar a BNCC, o que implicaria nas alterações curriculares do Ensino Médio ou a necessidade de **(re)elaboração dos currículos a partir da BNCC**;
- 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. (BRASIL, 2019b, p.9).
- 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 a Formação Inicial e Continuada (FIC), [...]” (BRASIL, 2019b, p. 9);
- 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 destinada aos Itinerários Formativos. (BRASIL, 2019b).

A aprovação dessa reforma e da BNCCEM demarca um novo embate entre projetos de educação e formação, previstos para o currículo do Ensino Médio. Para Ramos (2004, p. 41), essas reformas interferem na identidade do Ensino Médio e estão intimamente relacionadas com a visão de trabalho nos processos de formação dos alunos, “o trabalho, geralmente 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”.



A experiência brasileira, com as reformas curriculares, têm reafirmado essa dualidade estrutural do ensino médio, desde o século passado, com as Leis Capanema e conforme Kuenzer (1997, p.9),

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*.

No caso da BNCC, esta se distingue dos referenciais curriculares anteriores pelos Itinerários Formativos e pela concepção de trabalho e formação adotados, sugerindo uma formação fragmentada e produtivista, que se materializará no Projeto de Vida e na capacidade “empreendedora do aluno”. Podendo haver uma tendência a adotar-se o itinerário profissionalizante para as classes populares, reiterando a dualidade estrutural e a desigualdade social pela oferta da educação de nível médio. a BNCC tomou como parâmetro para o Currículo, a organização por Competências e, estas, são definidas como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e sócio emocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL; 2018b p.8).

A aprovação da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018c) atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Art. 1º 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.

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) [...] 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. (BRASIL, 2018c)

São as áreas de conhecimento supracitadas que se constituíram nos cinco Itinerários Formativos previstos na Reforma e na BNCC: 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 e que definirão a trajetória escolar e profissional dos alunos do Ensino Médio. Essa flexibilização expressa a visão neoliberal de educação para a qual o



parâmetro de funcionamento da sociedade é a forma como está organizado o mercado, que passa a ser o paradigma de gestão educacional (FREITAS, 2018).

3 UM CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS

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. Tanto a produção quanto a socialização do conhecimento ocorrem em meio a conflitos, interações, reformas, especialmente nas sociedades de classes.

Existe 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. Nesse contexto, 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, promovendo de maneira generalizada o enriquecimento intelectual da população (MALANCHEN, 2016). É por isso que Saviani defende que na escola o trabalho desenvolvido deva proporcionar 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 (SAVIANI, 2003).

Esse projeto de formação humana somente será viável por meio de uma formação ampla e profunda assegurada pela educação escolar democraticamente ofertada. Qualquer outro mecanismo de oferta da educação e de organização do currículo escolar, por competência e habilidades pragmáticas, suprimem o direito do aluno ao amplo ao patrimônio cultural (Filosofia, Arte, Ciência...). Isso reforça a necessidade da educação científica dos alunos do Ensino Médio como parte da formação humana a ser oferecida, prioritariamente, na instituição escolar, assegurando “o acesso pleno a todos os recursos e disponibilidades que a ciência e a cultura produzem para a qualidade de vida humana sem tratamento discricionário



que imobilizam e desumanizam, desqualificam e produzem a morte humana na vida” (FERREIRA, 2008, p.58).

Mas como as noções de Competência passaram a definir um currículo flexibilizado para o Ensino Médio? 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 na qualificação da força de trabalho não tem a responsabilidade de formação centrada na transmissão de um patrimônio cultural. Porém, o processo de flexibilização do sistema de produção exige um trabalhador de novo tipo (flexível, capaz de cumprir tarefas etc.), influenciando a organização da educação básica.

Segundo 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, as trajetórias educativas foram sendo definidas de modo a atender as necessidades de mercado, na educação da classe trabalhadora.:

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. (Kuenzer; Grabowsk 2016, p.25)

No entanto, as reformas da educação pela BNCC difundem que, por meio da aquisição de Competências Gerais e Específicas e dos Itinerários Formativos diversificados, estaria superada a distinção entre as modalidades de Ensino Médio propedêutico e profissional. Porém, a Pedagogia das Competências exige tanto no ensino técnico e profissional quanto na educação geral (básica) que as noções de saber, saber-fazer e os objetivos pretendidos sejam associadas à explicitação de uma atividade ou tarefas (práticas) (RAMOS, 2001). Os alunos saídos desse processo devem validar o conhecimento transmitido pela aplicabilidade do mesmo, na produção de bens materiais ou de serviços (as competências).

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; MEC; BNCC, 2018, p.13).

Essa visão de educação e currículo por competências 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 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 [...] (MALANCHEN, 2014, p.3)

Silva (2018) problematiza a ideia da política curricular desenvolvida pela BNCC, pela sua “natureza” prescritiva, observável na listagem de objetivos ou competências. Cabendo, então, desenvolver as competências que permitam ao aluno “aprender a aprender” que, para Kuenzer e Grabowsk (2016) constitui uma das categorias chave na pedagogia da acumulação flexível, ou da pedagogia das competências.

Esse contexto leva a problematizar sobre a possibilidade de uma escola de conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. 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).

4 CONCLUSÃO

Observa-se que a educação no Brasil, ainda que se tenham avanços na oferta, a qualidade continua um problema. No ensino médio, 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 currículo do Ensino Médio comprometido com o Projeto de Vida do aluno.

Esses breves apontamentos sobre o contraditório contexto da educação nacional nos leva a afirmar que a atual reforma do Ensino Médio, empreendida pela Lei nº 13.415/2017 e sua BNCC, afetará primordialmente a Escola Pública, pois as



reformas abrem um leque de proposições curriculares por meio de Competências Gerais e Habilidades que formatarão os Itinerários Formativos e cujos objetivos dessa formação exigirão das escolas públicas fazer “arranjos curriculares”.

Nota-se que a flexibilização curricular é, então, o mote da reforma. 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, MEC/CNE, 2018) e evidencia-se uma tendência de formação pragmática que contempla o aluno empírico, contrária à formação humana ampla.

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 Ensino Médio, constituído pelas Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática e Língua Portuguesa, entre outros, aos quais os estudantes deviam ter acesso durante todo o Ensino Médio.

Nesse estudo identificou-se uma produção teórica que faz críticas contundentes à reforma; constatou-se, também, que há sujeitos individuais e coletivos que defendem a reforma; que há concepções de Ensino Médio e de Formação que se constituem como polos excludentes: formar para o mercado (Pedagogia das Competências) ou formação humana ampla defendida pelas associações de docentes. Conclui-se que a primeira vertente é hegemônica e que as reformas empreendidas no Ensino Médio, impactam o currículo e a escola.

REFERÊNCIAS

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>. Acesso em: 20 de Julho de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio-1999.** Brasília: MEC: SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB Nº 5/2011.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.



Disponível em: 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 da Educação. **Resolução nº2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: 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. Congresso Nacional. **Medida Provisória nº 746, de 2016 (Reformulação Ensino Médio).** Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: junho de 2020.

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. Acesso em: 30 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base.** Brasília, DF: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio – Versão Final.** Brasília: MEC: Secretaria de Educação Básica, 2018b.

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, 2018c.

BRASIL. Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação. Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação. **Dia D de discussão sobre a BNCC do Ensino Médio.** Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/diadensinomedio>. Acesso em: abril de 2019a.

BRASIL. 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.

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).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; BITTENCOURT, Bernardete Gueda. **Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada.** São Paulo: Cortez, 2008.



FREITAS, Luís Carlos de. **A Reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREIRE, Alyson. **Dilma e a falácia do inchaço curricular do Ensino Médio.** Disponível em: <https://jornalggn.com.br/educacao/dilma-e-a-falacia-do-inchaço-curricular-do-ensino-médio/>. Acesso em outubro de 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

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.

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. (9º Coleção Educação Contemporânea).

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.

MALANCHEN, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

MALANCHEN, Julia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares.** X reunião ANPED SUL, Florianópolis, out. 2014.



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 Online**, Campinas, SP, v.20, I-20, e020017, 2020.

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. **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.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. Campinas; SP: Autores Associados, 2003.

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. /9/coleção educação contemporânea).

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.

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.