



**CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO EM SOCIOLOGIA**

YARA MARQUES LIMA

**O QUE O NOVO ENSINO MÉDIO TEM DE NOVO? REFLEXÕES SOBRE A
AUTONOMIA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

FORTALEZA- CEARÁ

2022

YARA MARQUES LIMA

O QUE O NOVO ENSINO MÉDIO TEM DE NOVO? REFLEXÕES SOBRE A
AUTONOMIA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

Orientadora: Prof. Dra. Gerciane Maria Da Costa Oliveira

FORTALEZA- CEARÁ

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

YARA MARQUES LIMA

O QUE O NOVO ENSINO MÉDIO TEM DE NOVO? REFLEXÕES SOBRE A
AUTONOMIA E A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Sociologia do Programa de Pós-Graduação em Sociologia, do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Sociologia.

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Gerciane Maria da Costa Oliveira (Orientadora)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Dr^a. Julia Polessa Maçaira
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Dr. Emanuel Freitas da Silva
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Aos meus pais e meu companheiro que sempre estiveram presentes.

AGRADECIMENTOS

Ensejo meus agradecimentos a minha mãe, Elzimar Marques; meu pai, Xisto Neto e meu irmão, Carlos Eduardo Marques. Motivadores e os incentivadores de me fazer trilhar o ambiente acadêmico. Todo agradecimento por terem me proporcionado afeto e companheirismo durante esta trajetória.

Agradeço a Hiago Rodrigues, meu amigo, meu companheiro, um alguém no qual pude compartilhar as angústias que essa pesquisa me trouxe e que me fez enxergar que a vida é bem mais do que só produzir conhecimento dentro da academia para ela própria. Sendo assim, meus agradecimentos se dão a toda paciência e amor que tendes por mim, renovando sempre minhas energias e me motivando a não desistir mesmo quando a maior vontade seria essa.

Agradecer também a meus familiares, avós, tios, primos que constituímos uma grande família de convívios diários e fraternos que me incentivam a sempre enveredar pelo caminho da educação.

Ao meu grande amigo Claudio Henrique que me motivou e me encorajou a entrar no campo das Ciências Sociais, sem seu empenho nada teria acontecido.

A Gerciane Oliveira, minha orientadora, que me acolheu em tempos desafiadores e auxiliou no processo de escrita e de minha formação docente, sempre pautada no diálogo e companheirismo.

As minhas amigas, Clara S., Vitória O., Taciana B. e Ana Paula H., Yara Bruna que caminhamos e vivenciamos muitas histórias dentro da academia, sem as quais teria sido difícil enfrentar este espaço. Eternamente grata por ter feito amigas na qual a amizade rompeu os muros da universidade e passamos a ter um conhecimento profundo sobre a vida e sobre nós mesmas.

A minha querida amiga da turma 20 do Mestrado, Nonacilda Moreira, que juntas estivermos nas atribuições da vida de mestranda, dialogando as angústias e esperanças.

As minhas amigas Sandy H., Ana Cristina e Brenda E. que me acompanham a muito tempo e sempre colocava meu saber a prova.

Minhas queridas amigas Rayanne L., Rayanne O., Jainara P., Larissa L., e Mayara M. divertiam meus dias com o maior carinho e brutalidade do mundo.

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

- John Dewey

RESUMO

A educação brasileira de tempos em tempos introduz uma reforma educacional visando melhorias em sua educação. O que acontece, muitas vezes, é o cenário de descontinuidades em relação ao que foi instituído entre uma reforma e outra. Em 2017 tivemos a aprovação da Reforma Educacional de 2017 que modifica a organização curricular, aumenta a carga horária e dá pressupostos para a autonomia estudantil, através da premissa de que os estudantes poderão escolher o que estudar. É a partir desse contexto que a presente pesquisa se propôs a discutir o 'Novo' Ensino Médio, com o objetivo de analisar o conceito de autonomia presente nos documentos oficiais da reforma do Ensino Médio de 2017. Para tal feito foi realizado um estudo bibliográfico e documental das reformas educacionais e curriculares brasileiras, posteriormente buscou-se apreender o que os documentos oficiais da reforma têm a dizer sobre a autonomia. De fato, atentou-se, inicialmente, ao discurso das propagandas governamentais à que foram atribuídas a função de ser o corpo de veiculação da reforma para aderir uma aprovação sobre ela. Juntamente com isso, o que não passou despercebido foi o cenário a qual a reforma fora introduzida, as proposições sobre o porquê reformular o Ensino Médio, por ter sido aprovada de forma abrupta sem a construção de um diálogo amplo, e as nuances dos novos arranjos curriculares que tem uma base comum e uma base diversificada. Dessa forma, a discussão secundária aborda sobre a escola, a formulação dos currículos e as diferente juventudes no Ensino Médio. As categorias trabalhadas foram a de autonomia a partir de Bourdieu (1996, 2014), Lahire (1997, 2004), Castoriadis (1982), Gadotti (1992) e Freire (1996, 2001). A de juventudes partindo de Dayrell (2003, 2007), Leão (2018) e Moretin (2019). A de currículo a partir de Apple (2001), Arroyo (2011), Libâneo (2012). E a de escola, partindo da indagação se a escola é uma reprodutora de desigualdades sociais, utilizando das aproximações e diferenciações entre Pierre Bourdieu e Bernard Lahire. Dentre os principais resultados da discussão obteve-se que os documentos oficiais apresentam uma função ambígua sobre o que significa a educação que ora está associada a uma autonomia voltada a gestão escolar e ora está atribuída ao estudante como um auxílio para o desenvolvimento da cidadania e uma formação integral. Diante disso, a pesquisa atribui uma discussão inicial sobre a reforma e seus desdobramentos fornecendo reflexões e questões para pesquisas futuras. Consideramos que o percurso trilhado aqui ensaia algumas noções de como se dará o processo de implementação da reforma iniciada em 2022.

Palavras-chave: Reforma Educacional. Autonomia. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

Brazilian education from time to time introduces an educational reform that aims to improve your education. What often happens is a scenario of discontinuities in relation to what was instituted between one reform and another. In 2017, we had the approval of the 2017 Educational Reform, which modifies the curricular organization, increases the workload and brings assumptions for student autonomy, through the premise that the student will be able to choose what to study. It is from this context that the present research proposed to discuss the 'New' High School, with the objective of analyzing the concept of autonomy present in the official documents of the 2017 High School reform. of the Brazilian educational and curricular reforms, it was later sought to apprehend what the official documents of the reform have to say about autonomy. In fact, initially, attention was paid to the speech of the government announcements to which the function of being the vehicle for broadcasting the reform was assigned to adhere to its approval. In addition, what did not go unnoticed was the scenario in which the reform was introduced, the propositions about why to reformulate the High School, how it was abruptly approved without building a broad dialogue, and the nuances of the new arrangements. curricula that have a common base and a diverse base. In this way, the secondary discussion addresses the school, the formulation of curricula and the different young people in High School. The categories worked were autonomy from Bourdieu (1996, 2014), Lahire (1997, 2004), Castoriadis (1982), Gadotti (1992) and Freire (1996, 2001). The one of youths starting from Dayrell (2003, 2007), Leão (2018) and Moretin (2019). The curriculum from Apple (2001), Arroyo (2011), Libâneo (2012). And that of school, starting from the question whether the school is a reproducer of social inequalities, using the approximations and differences between Pierre Bourdieu and Bernard Lahire. Among the main results of the discussion, it was found that the official documents have an ambiguous function about what education means, which is sometimes associated with autonomy aimed at school management and sometimes is attributed to the student as an aid for the development of citizenship. and comprehensive training. Therefore, the research attributes an initial discussion about the reform and its consequences, providing reflections and questions for future research. We believe that the path taken here rehearses some notions of how the process of implementing the reform started in 2022 will take place.

Keywords: Educational Reform. Autonomy. New High School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CF	Constituição Federal
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCRC	Documento Referencial do Ceará
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MP	Medida Provisória
PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ciências Humanas e suas Tecnologias.
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio
PL	Projeto de Lei
PNE	Planos Nacionais de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
OCNs	Orientação Curriculares para o Ensino Médio
REM	Reforma do Ensino Médio
SEDUC	Secretária de Educação do Ceará
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESC	Serviço Social da Indústria
SESI	Serviço Social do Comércio

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E RECUOS	21
2.1	Da Era Vargas ao Regime Militar (1930 – 1985).....	21
2.2	Da Constituinte ao pós LDBEN de 1996: desdobramentos na educação	28
2.3	A reforma do ensino médio de 2017: O ‘Novo’ Ensino Médio e seus documentos	34
3	A ESCOLA, AS JUVENTUDES E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO: HÁ DIÁLOGO EXISTENTE ENTRE ELES?.....	51
3.1	A escola é um espaço que reproduz as desigualdades sociais?	51
3.2	O currículo e o cenário de disputas: faz sentido ter uma base nacional comum curricular?	63
3.3	As juventudes no Ensino Médio	74
4	A AUTONOMIA NO ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO: O QUE OS DOCUMENTOS TÊM A DIZER?	83
4.1	Notas teóricas sobre o conceito de autonomia.....	83
4.2	A autonomia e o currículo escolar: contexto histórico	96
4.3	O discurso de autonomia na Lei 13.415 e na BNCC: qual autonomia o ‘Novo’ Ensino Médio apresenta?	103
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS.....	120

1 INTRODUÇÃO

O encontro com a temática das reformas educacionais e curriculares apareceu desde a graduação em que apresentei a monografia intitulada “O notório saber no ensino de Sociologia: narrativas de professores sobre sua prática docente”¹. Nesse primeiro momento de minha trajetória acadêmica, fiz uma análise de como a Sociologia aparecia nas diferentes reformas. A partir disso, introduzi como a era ministrado o ensino dessa disciplina por professores com *notório saber* em uma escola da rede estadual da cidade de Fortaleza- CE². Ao passo em que conclui essa etapa, surgia uma nova realidade para a educação brasileira, uma nova reforma educacional instituída em 2017.

É importante destacar que o cenário educacional no Brasil perpassa por dificuldades de expansão e de um movimento tardio na concretização de um sistema nacional de educação. A falta de diálogo com a população na construção de suas bases e propostas educacionais reforçam a falta de engajamento para que mudanças concretas sejam implementadas. O contexto de diversas reformas educacionais, que ora apresentam avanços e ora apresentam recuos é reflexo das dificuldades de se ter políticas que dialoguem com a realidade escolar brasileira e de uma ampla discussão sobre o tema.

Não precisamos, nesse momento, recuar e analisar todos os modelos educacionais já implementados para perceber que o Brasil sofreu e ainda sofre para consolidar suas políticas educacionais. A urbanização e a industrialização foram também processos tardios. A escolarização e a alfabetização são ações que se voltam para a vida urbanizada. Grande parcela da população rural encontrava-se alheia a essas questões. A partir de 1930 com a construção de um estado nacional moderno é que se caminha para pensar como a educação é um fator de expansão da sociedade em diferentes segmentos.

Pensar a perspectiva da educação e os sistemas de ensino brasileiro, nos remete a compreensão do seu suceder no país. Primeiramente, é preciso frisar que as “reformas expressam expectativas de melhoria de uma situação existente e representam medidas acionadas pelo poder público pela via de seus instrumentos legais e que, portanto, são passíveis de análise” (VIEIRA, 2008, p.150). Referente a educação

¹ Disponível em: <<https://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=99459>>

² O termo *notório saber* foi apresentado na pesquisa como sendo um conhecimento adquirido ao longo da experiência docente, não estando relacionado, diretamente, com a formação inicial do docente. Especificamente, o foco se deu na percepção de docentes licenciados na área de Ciências Humanas que possuem uma formação específica e que ministram outra disciplina fora dessa formação inicial, ou seja, a atuação por meio do notório saber.

brasileira, as reformas educacionais e curriculares mantêm correlação com o cenário político do período ao qual cada uma foi introduzida (VIEIRA e FARIAS, 2011; ROMANELLI, 2014). É preciso analisar o que cada reforma apresenta e pretende apresentar para a estruturação do ensino e a construção do seu currículo escolar, pois assim pode-se avançar em um debate amplo, além de como as mudanças podem ser mais eficazes dialogando com as diferentes realidades. À medida que essas reformas foram sendo propostas, aqui trata-se do período de 1930 à 2017, cada qual apresentou o contexto pelo qual propôs reformulações para o sistema de ensino. O detalhamento dessas reformas será explanado no decorrer da pesquisa. Abordar a temática da educação e seu contexto de recorrentes mudanças e alterações nos faz caminhar a nova realidade posta a partir da efetivação da lei nº 13.415, referente a Reforma do Ensino Médio (REM) de 2017, denominado de o ‘novo’ ensino médio³.

O processo de elaboração da Reforma do Ensino Médio de 2017, iniciou-se em 2016 com a Medida Provisória (MP), nº 746/2016. Ganhou em 2017 sua homologação enquanto lei, Lei nº 13.415, e lançou, no mesmo ano, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se configura como um documento normativo para sua implementação. Apresentou-se em um contexto de falta de diálogo por parte do governo provisório para com os agentes educacionais e a sociedade como um todo, evidenciando atitudes antidemocráticas nas discussões de políticas públicas. A Emenda Constitucional 241⁴, conhecida como a “PEC do Teto dos Gastos” causou uma restrição orçamentária de 20 anos. A educação pública não terá investimentos por esse período, mas apresenta um contexto de aprovação de uma reforma educacional que precisa de investimentos para sua consolidação.

A BNCC, referente ao ensino médio, passou em 2018 por um processo de discussão, visto que desde 2015 sua construção estava sendo elaborada e teve um cenário político conturbado desde esse primeiro momento até a sua aprovação em 2018. A partir da aprovação da REM, houve aceralamento do processo da produção da BNCC. Audiências públicas foram promovidas pelo Conselho Nacional de Educação,

³ Abordar a palavra novo dentro de aspas remete a perspectiva de que o novo é apenas a nomenclatura que foi dada, pois essa reforma educacional apresenta características e similaridades com reformas anteriores, portanto o novo não se torna verídico. Ao longo da pesquisa a discussão em torno da palavra ‘novo’ será situada.

⁴ PEC 241/2016, disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acessado em: 20/05/2020

realizadas nas cidades de Florianópolis, São Paulo, Fortaleza, Belém e Brasília, representando cada região do país para ampliar a discussão, visto que a versão pública sofreu diversas críticas e teve que ser reformulada⁵. No que se refere ao Ceará, em Agosto de 2019 foi disponibilizado a consulta pública ao Documento Referencial do Ceará (DCRC)⁶ – ensino médio, para professores da rede estadual a fim de contribuir na construção do documento. Ainda não foi lançado a versão oficial do DCRC, mas este documento corresponde à atualização da Coleção Escola Aprendiz, que estava vigente desde 2008⁷. A BNCC abre para que Estados e municípios, seguindo suas orientações, elaborem sua organização curricular própria, baseando-se em suas instruções normativas. Ou seja, cada sistema de ensino, alinhado a BNCC definirá seu currículo.

A BNCC organiza suas áreas de conhecimentos a partir de dois conceitos, as competências e as habilidades, sendo que cada área do conhecimento apresenta as competências e habilidades específicas, para que ao fim do ensino médio, os(as) estudantes tenham apreendido o que nelas constam. De acordo com a BNCC, “competência é definida 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, 2018, p.8). Diante do exposto, é preciso compreender o que esses conceitos polissêmicos agregam ao ensino médio, sendo primordial para a discussão a análise de como se (re)constrói o ensino médio a partir dessa nova reforma educacional.

Algumas propagandas foram divulgadas para fazer a divulgação da nova reforma e ambas trazem referências ao suposto ganho de autonomia⁸. A perspectiva de ofertar ao jovem estudante a ‘escolha’ em enveredar por um dos itinerários formativos, não se comprova em lei. A oferta desses itinerários fica a cargo das instituições escolares, adequado a partir da sua realidade o que é viável ou não ofertar, a partir de uma realidade local. O conteúdo anunciado nas propagandas corrobora com a noção de

⁵ Ver audiências públicas: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>

⁶ Seduc inicia consulta para atualização do documento curricular do Ensino Médio. Disponível em: <<https://professor.seduc.ce.gov.br/noticias/detalhe/197>>

⁷ Ver sobre a Coleção Escola Aprendiz: <<https://www.seduc.ce.gov.br/escola-aprendente/>>

⁸ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/211-noticias/218175739/40941-anunciospublicitarios-sobre-novo-ensino-medio-explicam-as-mudancas-propostas-pelo-mec?Itemid=164>>

falsa liberdade e de falso poder de escolha, pois não fica a cargo de uma escolha somente do aluno(a), mas se configura como uma escolha diante do que está sendo ofertado. Essa ferramenta da propaganda com o ganho de autonomia foi a maior investida do governo para aproximar a população, precisamente os(as) jovens estudantes, a ter uma simpatia pela nova reforma.

Nesse sentido, as indagações surgiram foram: Como a autonomia aparece no Novo Ensino Médio? Qual conotação o conceito de autonomia tem nos documentos que referenciam a reforma? Como aparece o conceito de autonomia no currículo escolar? A autonomia tem como ser concretizada pelos estudantes? As escolhas de fato podem acontecer? A autonomia ganhou grande notoriedade na pesquisa por se tratar de um conceito ambíguo e que os documentos o definem de fato. Sendo assim, é preciso aprofundar para saber de onde se parte ao falar sobre autonomia e onde se pretende chegar.

É nesse ponto que a pesquisa pretende se aprofundar. Foi passada a noção de que se tem liberdade de escolha para escolher qual dos cinco itinerários formativos irá complementar a formação do estudante, mas não se sabe quais desses itinerários as escolas vão oferecer e se serão obrigadas a ofertar todos. Discutir o conceito de autonomia proposto pela Reforma – tendo em vista que a liberdade de escolha se encontra condicionada a elementos orientadores que perpassam as origens sociais e outros fatores que são apresentados no decorrer da pesquisa –, é a base principal que compõe a pesquisa, partindo da percepção de que o conceito de autonomia parte de diferentes correntes. Desse modo, sua análise se dá a partir do viés da Sociologia da Educação.

Logo que o período do Mestrado iniciou em 2020, a pesquisa passou por vários ajustes devido ao momento de pandemia pela COVID-19 no Brasil. A proposta inicial era discutir a implementação da reforma do ensino médio de 2017 nas escolas. Ao passo que ingressamos no ensino remoto, com todas suas dificuldades, muitas angústias e incertezas surgiram por não saber como esse cenário iria afetar as escolas. Chegamos em 2021 e ainda estamos imergidos no contexto pandêmico tomando porporções cada vez maiores. A volta do ensino presencial não aconteceu e a implementação da reforma não caminhou. Nesse sentido, foi pensado outras perspectivas de trabalhar sobre a temática, até cogitando em enoveredar com uma pesquisa de campo tendo como *locus* a escola. Tal caminho também foi vingou, mesmo com a volta as aulas no fim de 2021, pela falta de tempo ábil para sua concretização como pela nova dinamica instituida no campo

escolar que demandaria uma nova reorganização do projeto de pesquisa. Dessa maneira chegamos a essa delimitação de objeto de pesquisa, focando no conceito de autonomia nos documentos oficiais da reforma, e de ferramentas metodológicas, enfatizando as dificuldades e desafios de produzir e fazer pesquisa em uma realidade tão atípica e imprevisível ocasionada pela pandemia⁹.

Compreendemos que ressaltar esse processo é importante pôr situar o leitor de onde parte a escrita e concretização da pesquisa e também os desafios encontrados no caminho. Nos reiventamos, nos (re)encontramos e passamos por dificuldades que vão para além da produção. Pois precisamos compreender os pesquisadores para além dessa atribuição, são sujeitos com particularidades e realidades distintas.

Dessa maneira, do ponto de vista metodológico a pesquisa têm como objetivo geral analisar o conceito de autonomia presente nos documentos oficiais da reforma do Ensino Médio de 2017. Para a concretização do objetivo principal parte-se para os seguintes objetivos específicos, a saber: **a)** Apresentar o cenário das reformas educacionais e curriculares no Brasil, **b)** Descrever a relação entre a organização do currículo no âmbito escolar com os agentes envolvidos neste campo, **c)** Especificar o conceito de autonomia presente nas diferentes ferramentas utilizadas para promover a reforma, consolidá-la e utilizados para sua aplicabilidade.

Para a realização da pesquisa pretende-se a realização de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa é de cunho qualitativo para melhor compreensão dos conceitos utilizados, pois compreende-se que ela pode

responder a questões muito particulares. Ela se preocupa nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou sejam ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalizações de variáveis (MINAYO, 2004, p. 21)

Nesse sentido, permite uma exploração, permitindo um aprofundamento do

⁹ Em 2022 chegamos à marca de 636 mil mortes e mais de 27 milhões de casos. Tivemos momentos de isolamento social, medidas rígidas para conter a disseminação do vírus e várias mutações do vírus gerando algumas variantes. A cada onda do vírus, que cientistas afirmam que no ano de 2022 chegamos a terceira onda, fomos acometidas as situações distintas em relação a trabalho, economia, educação e principalmente, a novos processos de sociabilidades. As pessoas reagiram as essas mudanças de maneiras diferentes, mas isso não isenta o caso de várias problemáticas, principalmente no campo psíquico. O negacionismo e a falta de políticas eficientes, por parte do Governo Federal, para reverter a situação. Tal relata expressa o cenário caótico vivenciados pela população brasileira e que até hoje sente seus reflexos. Mais informações sobre esse cenário podem ser vistas em: <<https://portal.fiocruz.br/observatorio-covid-19>>.

universo de significados possíveis acerca da temática proposta. Assim exponho essa postura teórica por compreende-la como um caminho para investigar o objetivo proposto.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa bibliográfica a fim de definir o estado da arte sobre o tema. Devido a quantidade de material referente a leis e decretos que fazem parte das alterações no ensino brasileiro, sendo de fundamental importância salientar o número significativas de emendas e atualizações nas leis que compõem a estrutura do ensino, a pesquisa também se apresenta como sendo uma pesquisa documental. Dessa forma, caminhou-se pela análise das categorias norteadoras de escola, juventudes, currículo e autonomia, utilizando de autores referenciais de referência na área traçando um diálogo desses conceitos com o ‘Novo’ Ensino Médio.

Além disso, utilizou-se como ferramenta a análise sociológica do discurso a partir da *sociohermenêutica* apresentada por Alonso (1998), tendo em vista as discussões acerca das categorias apresentadas e seus desdobramentos. Tal análise consiste na realização da análise não do discurso referenciado a linguagem em si, mas da interpretação dos contextos sociais, sendo então uma análise contextual, pois um “determinado discurso advém das condições sociais de enunciação” (AQUINO, 2014, p. 196). Por se tratar de discursos, principalmente no concerne as propagandas veiculadas pelo Ministério da Educação, sendo discursos oficiais, não partindo do contato direto como pelo uso de entrevistas, por exemplo, a análise sociológica do discurso através da sociohermenêutica permite aprofundar sobre o sentido atribuído a determinado discurso a partir da situação específica que se enuncia. Nesse caso, se analisa o discurso das propagandas por meio dos documentos oficiais da reforma do Ensino Médio pela perspectiva sociohermenêutica.

Nesse sentido, as categorias a serem trabalhadas, serão a de escola a partir de Bourdieu (2014) em que apresenta um novo olhar sobre a escola. A escola que teria um papel de ser transformadora e democratizadora passa a ser vista e percebida como uma instituição em que se mantém os privilégios sociais e que acaba por legitimá-los. Busca apreender a escola como um espaço plural e a partir disso entender sua dinâmica e de seus agentes. Além disso, outros teóricos serão utilizados para dialogar com o autor.

Bourdieu (2014), um dos principais autores utilizados, desenvolve em sua teoria do sistema de ensino a análise referente aos sistemas de ensino e a estrutura das relações entre as classes. É nesse ponto, que destacamos o papel da escola como um

espaço potencializador para a reprodução das desigualdades sociais, ou seja, ela reforça e reproduz o que está instituído nas estruturas da sociedade. Ao perceber o papel da educação e da escola, vemos que as reformas educacionais brasileiras, cada qual em seu momento histórico, marcam um modelo educacional curricular diferente para a formação dos(as) estudantes. As reformas educacionais são compreendidas como mudanças, de alguma forma, dentro da realidade do ensino. Portanto, essas mudanças podem apresentar contextos e perspectivas diferentes. O que está por trás ou o que se configura como pano de fundo para pensar essa reforma que foi implementada num processo rápido e sem reais condições de implementação, fornecendo aos estudantes escolher sobre os rumos de sua educação?

Para além da perspectiva de que esses sujeitos possuem diferentes tipos de capitais (social, econômico, cultural e simbólico) e dos *habitus*¹⁰, a partir da compreensão de Bourdieu, pretendo enveredar com a contribuição de autores que também percebem a limitação e/ou tecem críticas em relação a Bourdieu, nesse sentido, Bernard Lahire é um desses autores que apresenta essa perspectiva. Percebemos isso quando:

Os prolongamentos críticos lançados por Lahire produzem uma revisão teórico-metodológica profunda que pode ser considerada vital para o emprego escolar da sociologia de Bourdieu, justamente porque permite dar o tratamento sociologicamente adequado à eventual distância entre as experiências individuais no sistema educacional e aquilo que poderíamos esperar de cada aluno em vista da sua origem social. (JUNIOR; MASSI, 2015, p. 560)

Nessa esfera, mais do que perceber a origem social e o que foi apreendido dentro dos diferentes capitais acumulados pelos indivíduos ao longo da vida, e em como para cada sujeito foi o processo de internalização do *habitus*, partilho da perspectiva de Lahire sobre o *homem plural*, compreendendo que “os atores não são feitos todos no mesmo molde” (LAHIRE, 2002, p.18). Mas há uma pluralidade por trás de cada um, que não corresponde somente aos hábitos incorporados, mas que é necessário mergulhar na particularidade de cada um e assim utilizar-se através dos aspectos de suas vivências e também de suas subjetividades. Mesmo tendo acumulado os mesmos capitais, cada indivíduo pode apresentar uma perspectiva diferente.

A intenção na utilização desses dois autores, Lahire e Bourdieu, é construir um diálogo que não siga somente a reprodução dos conceitos utilizados por cada um,

¹⁰ Compreende-se o *habitus* como uma “incorporação da estrutura social e da posição de origem no interior do próprio sujeito” (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2017, p. 25).

mas que a partir de cada um se possa extrair e analisar o aspecto referente a realidades dos (as) estudantes que irão compor a pesquisa.

Além disso, as discussões em relação ao cenário educacional que serão respaldadas por Bourdieu (2014), Gadotti (1997), Saviani (1994), Paulo Freire (2001, 2011), Lahire (1997), Abramovay (2002), e outros autores que contribuem com a discussão, propiciam uma percepção geral da funcionalidade das estruturas de ensino e dos agentes sociais que fazem parte dessa dinâmica, como professores, estudantes e escola. Nesse sentido, buscou-se caminhar a partir de uma reflexão sobre os sentidos que foram atribuídos a escola, perpassando por diferentes concorrentes, na perspectiva de apreensão sobre o que a escola significa e se propõe a ofertar.

A categoria de currículo a partir Apple (2001), Arroyo (2011), Silva (2015), Libâneo (2012) e Lopes (2021), em que amplia e norteia a pensarmos o currículo escolar, ressaltando o que se torna importante e vital para agregar a esse currículo e como se estrutura. Pensar e abordar essa categoria é fundamental para relacionarmos com a nova proposta da BNCC.

A categoria de juventudes vista a partir de Juarez Dayrel (2003, 2007), Leão (2018), Pereira e Lacerda (2017), Moretin (2019). Buscou abordar a pluralidade existente nessas juventudes, ampliando o olhar e a forma de perceber-los enquanto sujeitos que são complexos, dinâmicos e distintos.

E por fim, em relação a categoria de autonomia, conceito norteador da pesquisa, trataremos da perspectiva de Gadotti (1992), Pierre Bourdieu (1996, 2014), Castoriadis (1982), Lahire (1997, 2004) e Freire (1996, 2001) na tentativa de discutir sobre como essa categoria vem sendo pensada ao longo dos anos e suas diferentes apreensões.

Além disso, autores como Romanelli (2014), e Vieira (2008, 2011) nos permitem compreender o contexto das reformas educacionais brasileiras. Por serem renomados no campo das políticas educacionais é possível fazer uma apreensão da amplitude das reformas educacionais. Outros autores como Ferrete e Silva (2017), Ferreira e Santana (2018) é possível apreender o contexto da Reforma do Ensino Médio (REM) de 2017 percebendo seus diferentes desdobramentos. Sobre a BNCC autores como Lopes (2021), Ribeiro (2015, 2018). Outros autores também auxiliaram na discussão dos outros conceitos utilizados na pesquisa, como apresentado na Introdução.

Nesta introdução, procurei apresentar uma contextualização da minha aproximação com a temática, a ideia desta pesquisa, explanar um pouco sobre o contexto das reformas educacionais, os objetivos desta pesquisa, a metodologia e as ferramentas a serem utilizadas de maneira prévia seguindo das inquietações que me instigaram na temática, e as indicações do referencial teórico.

No segundo capítulo “As reformas educacionais no Brasil: entre avanços e recuos” busco apresentar, fazendo um resgate histórica das reformas educacionais no Brasil, afim de destacar o delinear das mudanças e dos recuos no campo da educação. Com isso, abro a discussão para a REM de 2017 e a BNCC que se configuram como pano de fundo para construção do diálogo com os(as) estudantes.

No terceiro capítulo “A escola, as juventudes e a construção do currículo: há dialogo existente entre eles?”, apresento um diálogo entre os conceitos de escola, juventudes e currículo, na tentativa de ampliar o debate sobre a relação escola-aluno e como esses agentes aparecem no campo da construção do currículo escolar.

No quarto e último capítulo apresento a discussão sobre a categoria autonomia, traçando inicialmente suas perspectiva teóricas. Após isso introduzo a sua aparição nos documentos relacionado a educação básica, até a sua discussão nos documentos do ‘Novo’ Ensino Médio.

2 AS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: ENTRE AVANÇOS E RECUOS

Neste capítulo procuro apresentar um panorama geral das reformas educacionais brasileira, na tentativa de pontuar como essas reformas, ao longo do tempo, dialogam entre si e entre os governos aos quais foram instituídas. Optou-se por iniciar a partir da 1930, pois foi nesse momento que há um maior olhar para a educação e a reestruturação do pensar a sociedade brasileira como uma sociedade moderna. É nessa concepção de modernidade que se prossegue para pensar a educação como um caminho de trâmites para melhoria em diversos setores da sociedade. Neste sentido, o panorama geral acerca da educação nos permite ampliar o olhar para avanços e recuos tomados até a reforma educacional de 2017, referente a mudanças na última etapa da educação básica, o Ensino Médio, onde se inicia o debate ao qual é a base principal da pesquisa.

2.1 Da Era Vargas ao Regime Militar (1930 – 1985)

O cenário da educação brasileira no período da República (1889-1930) focaliza um conjunto de reformas educacionais, leis, decretos e constituições que encaminham o cenário educacional a avançar na perspectiva de ampliar o campo educacional, mas que ainda enfrentou diversas dificuldades¹¹. Essas dificuldades se relacionavam pela estrutura da sociedade que ainda não percebia e/ou não dava importância a uma educação para todos e que mantinha a divisão do ensino entre propedêutico – voltado para a preparação para ingressar no ensino superior –, e tecnicista – voltado ao ensino técnico e profissional. Além disso a falta de estrutura, no caso a falta da infraestrutura das escolas e de um corpo docente, dificultou o ensino nesse período. O sistema de ensino, desde o início, foi marcado pelo caráter dualista. Ao longo dos anos, precisamente o que os de 1930 iriam encaminhar, precisou-se pensar em melhores níveis de escolarização, visto a modernização introduzida no Brasil. A proposta nesse tópico é apontar as reformas educacionais do período de 1930 a 1985, percebendo o que avançou e que recuou acerca da educação brasileira, dentre Constituições Federais e projetos que culminaram em debates, discussões e mudanças.

¹¹ A saber: a Reforma Benjamin Constant (1890-1991), a Constituição de 1891, a Reforma Epiácio Pessoa (1901), a Reforma Rivadávia Correa (1911), a Reforma Maximiliano (1915) e a Reforma João Luís Alves (1925).

A virada de pensamento da sociedade possibilitou uma abertura maior em relação a educação, mas no Brasil é preciso observar o pano de fundo para que tais mudanças ocorressem. Com a mudança de cenário proposta pela chamada Era Vargas é lançado as bases da modernização e dá destaque as transformações no campo social e político. Com diversas mudanças e alterações nas leis, esse período foi marcado por mudanças estruturais, marcadas por duas constituições (1934 e 1937) que deram lugar a momentos políticos históricos¹².

A educação, por sua vez, também está inserida nessas transformações. Nesse momento da história da educação brasileira apresenta-se um contexto de novas reformas educacionais, novas constituições, período de regime militar e a criação da primeira Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN). São vários acontecimentos que se encaminharam em diversas tentativas e/ou *desejos* como VIEIRA (2008) aborda em que buscou por tais mudanças. *Desejos*, pois paira na concepção das intenções com o que se pretendia alcançar com as mudanças propostas, mas que nem sempre foi possível ser alcançada. Algumas vezes quando alcançada, a reforma ao qual sucedia a que fora instituída, acaba por recuar os encaminhamentos deliberados. O cenário educacional desde seu princípio caminha por esses percalços. O pano de fundo político também colabora por tais acontecimentos.

É nesse caminho que apresento algumas reformas educacionais, constituições e produções de leis no campo da educação. Não na intenção de somente pontuar o que elas foram ou instituíram naquele período. Mas de perceber o cenário que as moldaram e possibilitou sua implementação, e se há relação entre elas, pontuando os avanços e recuos que a partir delas a educação percorreu. Nesse período, correspondente de 1930 a 1985, apresento, em ordem cronológica, a saber: a Reforma Francisco Campos¹³ (1931), a Constituição de 1934 e 1937, as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946), a Constituição de 1946, a LDB de 1961, a Constituição de 1967, e a Reforma do 1º e 2º grau (1971). Todas elas possibilitam visualizar o cenário educacional no Brasil e as configuram como

¹² A Era Vargas compreende o período de 1930 a 1945. Neste período temos a criação da Companhia Siderúrgica Nacional (1931) e do Ministério do Trabalho Indústria e Comércio (1931). É importante ressaltar que Getúlio Vargas exercia uma postura autoritária durante seu governo, utilizou-se de propagandas para manipular a opinião pública ao seu favor e seus opositores eram tratados com censura, prisões, torturas e exílios. Para saber mais sobre o assunto: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/apresentacao>>.

¹³ Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968) foi ministro da Educação e Saúde no início do governo de Getúlio Vargas. Foi nomeado por Vargas para elaborar a Constituição de 1937 e exerceu forte aliança com Getúlio. Consolidou-se no cenário político do Brasil com perspectivas ideológicas de direita e posições econômicas liberais.

mudanças em sua organização que serviram como base para caminharmos até os dias atuais. Pois não há como entender o funcionamento da educação na atualidade sem compreender seu processo de estruturação histórico.

A Reforma Francisco Campos ainda é uma das últimas reformas que leva consigo o nome de seus idealizadores que durante o período da República ainda era muito comum¹⁴. Pertencente ao início da Era Vargas, essa reforma apresenta “pela primeira vez, uma ação planejada que visava à organização nacional, já que as reformas anteriores tinham sido estaduais” (ARANHA, 2006 p. 305). Essa reforma também instituiu outros decretos que possibilitaram a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), a reforma no ensino universitário e a criação do ensino secundário e comercial¹⁵.

Em relação ao CNE, esse se tornou um documento de grande importância. É “um órgão consultivo máximo de assessoria ao Ministro de Educação e Saúde Pública no direcionamento da educação nacional” (VIEIRA, 2008, p. 83). Embora seja um texto curto e que apresenta as atribuições do conselho ele também possui contradições. Romanelli (2014) aponta que uma das contradições paira na falta de representação de pessoas inseridas no ensino primário e de pessoas do magistério. O Decreto relacionado a organização do ensino superior, estabelece as regras para os sistemas de ensino desse nível e que posteriormente outras reformas desse nível os remodelou. A organização do ensino secundário passou a ter dois ciclos: “um fundamental, de cinco anos, e outro complementar, de dois anos[...]” (ARANHA, 2006, p. 305). O Decreto que estabelece o ensino do comércio e a profissão do contador, surge como uma demanda oriunda de pressões de empresas que buscam por mão-de-obra qualificada. Tanto o ensino do comércio como um curso técnico, como a profissão de contador auxiliariam o comércio de forma geral, que nesse momento começava a expandir. Dentre essas propostas fruto da Reforma Francisco Campos o que queremos destacar é que

o conjunto de medidas expressas por essa reforma traduz a preocupação do governo federal com a educação. Fora da esfera governamental, porém, vezes

¹⁴ A reforma Francisco Campos (1931) e a Reforma Gustavo Capanema (1942-1946) foram as últimas que levaram o nome dos ministros que durante sua gestão foi concebida a reforma. Nesse momento, já conseguimos visualizar as mudanças propostas. Não somente na nomenclatura, mas por pensar as reformas educacionais no sentido mais amplo, que não é somente idealizado por uma pessoa específica, mas que abre a ampliação do debate em torno dessas mudanças.

¹⁵ Decreto 19.850 (11/04/1931) criou o Conselho Nacional de Educação; Decreto 19.851 (11/04/1931) organizou o ensino superior no Brasil; Decreto 19.852 (11/04/1931) organizou a Universidade do Rio de Janeiro; Decreto 19.890 (18/04/1931) organizou o ensino secundário; Decreto 20.158 (30/06/1931) organizou o ensino comercial e regulamentou a profissão de contador; Decreto 21.241 (14/04/1932) consolidou as regulamentações sobre o ensino secundário.

da sociedade civil se fazem ouvir. É neste contexto que surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, tornando público em março de 1932. Representa uma tomada de posição de vários educadores de renome – Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, dentre outros – em favor da educação pública e de uma escola única, gratuita, obrigatória e laica.” (VIEIRA, 2008, p. 87)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932¹⁶, vem à tona visto a falta de diálogo das deliberações tomadas. Um dos objetivos principais do manifesto, segundo Aranha (2006, p. 304) “era a superação do caráter discriminatório e antidemocrático do ensino brasileiro, que destinava a escola profissional para os pobres e o ensino acadêmico para a elite”. Sem dúvidas, o ensino dualista é algo que percorre a educação brasileira e que há enormes dificuldades de romper. A demora por implementar medidas educacionais que visassem programas educacionais amplos, propósitos e sistematizações de ensino foram demandas apresentadas no Manifesto (RIBEIRO, 2011).

Na Constituição de 1934 tais propostas anunciadas pelo Manifesto dos Pioneiros não foram atendidas. Mas é preciso destacar que

Apesar de trazer pontos contraditórios ao atender reivindicações, principalmente de reformadores e católicos, dá bastante ênfase à educação, dedicando um capítulo ao assunto (cap. II). A reivindicação católica quanto ao ensino religioso é atendida, assim como outras ligadas aos representantes das “ideias novas”, como as que fazem o Brasil ingressar numa política nacional de educação desde que atribui à União a competência privativa de traçar as diretrizes da educação nacional e de fixar o plano nacional de educação. Aos estados, compete organizar e manter os seus sistemas educacionais, respeitadas as diretrizes definidas pela União. Estabelece que ao governo federal caberia “fixar um plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo o território do país” (Art. 150); cria o Conselho Nacional e Estadual de Educação (Art. 152) e determina a ampliação de nunca menos de 10% da parte dos municípios, e nunca menos de 20%, da parte dos estados, da renda resultante dos impostos “na manutenção e desenvolvimento dos sistemas educacionais” (art. 156); [...] Procura intensificar o processo de democratização ao reconhecer na educação “um direito de todos” (Art. 149), ao instituir a liberdade de ensino em todos os graus e ramos (art. 150), ao instituir a liberdade de cátedra, a gratuidade e obrigatoriedade que devam estender-se progressivamente do ensino primário integral ao ensino ulterior a fim de o tornar mais acessível e criando fundos especiais de educação, parte dos quais se aplicaria a alunos necessitados mediante assistência sob diversas formas e bolsa de estudos” (RIBEIRO, 2011, p. 104-105)

¹⁶ O Manifesto dos Pioneiros foi um texto redigido por 26 intelectuais que propunham uma renovação educacional no Brasil. Grandes nomes assinaram esse documento, como Anísio Teixeira e Cecília Meireles. Sofreu diversas críticas da Igreja Católica, por apresentar divergências com as ideias propostas pela igreja, pois a perspectiva educacional convergia da chamada “tradicional” a qual a igreja defendia. Ver mais em: <https://download.inep.gov.br/download/70Anos/Manifesto_dos_Pioneiros_Educacao_Nova.pdf>

Embora a Constituição aborde o ensino religioso como sendo facultativo, favorecendo o seu ensino, é inegável as contribuições para o campo educacional proposta por ela. Dentre essas contribuições destaco o financiamento da educação, visto que as dificuldades encontradas anteriormente, se davam no contexto de falta de investimentos. Assim, obteve-se pela primeira vez, recursos de financiamentos por parte da União e dos Municípios.

Os rumos da educação não caminharam por muito tempo sendo regidos pela Constituição de 1934. Em 1937 é instituída a Constituição de 1937 que contrapôs vários aspectos instituídos anteriormente. Sobre esse momento é importante destacar que o Governo de Getúlio Vargas adentra um novo período, conhecido por o Estado Novo (1937-1945) marcado por ser uma fase ditatorial, instituído através de um golpe de Estado¹⁷. A educação vai sentir essas mudanças, principalmente, quando o foco passa a ser o ensino profissional, instituído a partir da Leis Orgânicas do Ensino¹⁸.

Destaco que não somente pelo ensino profissional, mas também por abordar as diferenças de sistema de ensino entre privado – que pode abordar a “arte e a ciência”, e o ensino público – que dá ênfase ao “vocacional e profissional”, representam um recuou, que pode ser considerado como retrocesso em relação a Constituição de 1934. Marca e reforça a dualidade proposta no sistema de ensino brasileiro, fazendo a distinção entre as ofertas e continua enraizado o ensino propedêutico voltado a rede privada e o tecnicista a rede pública.

Também conhecida como Reforma Gustavo Capanema¹⁹, a chamada Leis Orgânicas do Ensino compreende

as reformas concebidas entre 1942 e 1946 sob a gestão passariam à história como as Leis Orgânicas do Ensino, porque tem tal denominação no título, acrescido da área específica a que se destinam. Embora ultrapassem no tempo a obra do estado novo e a gestão de Gustavo Capanema como ministro da

¹⁷ Ver mais em: <<https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45>>

¹⁸ Suas especificações são: a) Decreto - lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) Decreto – lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942: cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI; c) Decreto – lei 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) Decreto – lei 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial; e) Decreto – lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica de Ensino Primário; f) Decreto – lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal; g) Decreto – lei 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946: Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC; h) Decreto – lei 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

¹⁹ Gustavo Capanema Filho (1900-1985) nascido em Minas Gerais teve grande protagonismo político no estado. Apoiador de Getúlio Vargas desde o início de 1930, conseguiu o cargo de ministro da Educação e Saúde em 1934 e permaneceu no cargo até 1945, o fim do Estado Novo.

educação, os 11 documentos de reforma do período guardam entre si uma unidade. (VIEIRA, 2008, p. 85)

Essas leis compreendem a instauração e orientações para o ensino em diferentes modalidades (industrial, secundário, comercial, primário, normal, agrícola) apresentado de forma extensa e detalhada passa a reger a educação por quase 20 anos. Grande destaque desse período é a criação dos programas do Sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, Serviço Social da Indústria - SESI, Serviço Social do Comércio - SESC) visando o ensino profissional que por mais uma vez tenta dá o reforço a um sistema de ensino dual. Só com o fim do Estado Novo e promulgação de uma nova Constituição é que a educação ganha avanços, embora com moderações.

O debate em torno da Constituição de 1946 ganha impulso com a derrota de Getúlio Vargas que sai do poder em 1945. Novos ares e cenários, no período da democracia populista em que a Constituição reestabelece os princípios democráticos. O cenário da educação também vai ganhar nossas perspectivas, mas que caminharam de forma lenta. Isso pode ser explicado pelo fato de que

nos cenários de fechamento político, até por razões óbvias, é mais fácil aos governos viabilizar reformas acabadas e com uma coerência interna mais explícita. Nos cenários democráticos, por sua vez, onde os vários atores interessados na matéria têm voz e vez e mobilizam-se no sentido de fazer valer seus interesses, o andamento das questões tem um curso distinto. (VIEIRA, 2008, p. 27)

Reflexo disso é a primeira LDB, teve seu anteprojeto apresentado em 1948 e levou 13 anos para ser aprovada. O cenário de discussão da LDB é iniciado a partir da Constituição de 1946, pois ela estabelece a criação de diretrizes e bases da educacional nacional pela União (VIEIRA, 2008, p. 113). Chegou ao Congresso Nacional para votação em 1948 durante o governo de Gaspar Dutra²⁰ (1946-1951), passando por sucessivos governos até ser aprovada em 1961 no governo de João Goulart²¹ (1961-1964).

²⁰ Eurico Gaspar Dutra (1883-1974) foi um político e militar brasileiro. Participou ativamente da vida política, tentando se reeleger após o golpe do governo de Goulart, mas não obteve êxito. Exerceu o período presidencial com um caráter desenvolvimentista, conservador e de aproximação com os Estados Unidos da América.

²¹ João Goulart (1919 - 1976) conhecido também por Jango foi um político gaúcho e sua fase presidencial foi marcada por vários acontecimentos históricos e finalizada com a sua deposição pelo golpe militar em 1964. O Brasil no período do seu governo teve a primeira experiência democrática e teve um forte movimento de agitação popular.

Esse percurso se deu pelas discussões longas que envolveu diversos agentes da esfera social e educacional. As divergências e concordâncias foram postas e em 1961 fora aprovada. Mas ao ser aprovada, suas ideias e questões já se apresentavam ultrapassadas em diversos quesitos. Seu anteprojeto foi apresentado com ideias avançadas, mas acabaram por ser tornar envelhecidas, devido à demora da aprovação.

Em relação as Constituições e reformas apresentadas anteriormente, a Constituição de 1946 e a LDBEN de 1961 apresentam pequenos avanços. Dentre eles destaca-se: no texto da Constituição reintroduz a concepção de educação para todos, mesmo sem incumbir bases para essa efetivação e apresenta pela primeira vez a expressão de “ensino oficial”; e o texto da LDBEN estabeleceu orientação para todas as modalidades de ensino, o ensino primário passa a ser obrigatório a partir dos 7 anos de idade, e o ensino técnico não ganhou notoriedade. Como derrotas e retrocessos, apresentam-se o fato de os interesses das redes particulares ganharem mais destaque, principalmente em relação a cooperação da União em aspectos financeiros, e a estrutura curricular permaneceu, em sua maioria, como proposta pela Leis Orgânicas do Ensino.

Um novo cenário surge e com ele novas modificações. Introduzido o golpe de estado que deu fim ao governo de João Goulart, o período de ditadura militar é instaurado. Iniciou-se em março de 1964 e perdurou até 1985. Foi marcado por cenários conflituosos, de retrocessos, da instauração do autoritarismo e a educação aprofundou-se, mesmo que na base dos *desejos*, em atenuar a dualidade no ensino da educação básica. A constituição de 1967, a reforma do ensino do 1º e 2º grau de 1971, e a reforma do ensino universitário em 1968 corroboram com a narrativa de propor um delineamento entre quem acessa a universidade e quem ingressa no mercado de trabalho após o fim da educação básica.

O período que antecede a ditadura militar é refletido por uma experiência de redemocratização. Com o golpe, o país se fecha novamente em relação ao modelo político e modelo econômico e imerge nos processos de urbanização e de industrialização iniciados em 1930. Os sistemas educacionais também passam por transformações. As mudanças no seu cenário são introduzidas após a promulgação da Constituição de 1967. Dentre as principais mudanças propostas na educação, destaco o recuo em relação ao financiamento dos recursos para a educação. Se na Constituição anterior, de 1946 prevalece, assim como na de 1934, a porcentagem dos recursos destinado a educação por parte da União e dos Municípios, na nova Constituição essa destinação desaparece. Ou

seja, uma nova reforma é proposta, mas não há uma destinação de obrigatoriedade para financiar a educação.

A reforma do 1º e 2º graus de 1971, Lei nº 5.692, estabelece novas orientações para o ensino. Anteriormente a ela, a Reforma Universitária de 1968 dá novas diretrizes ao ensino e proporciona uma nova organização estrutural, introduzindo a carreira docente única e o incentivo a pós-graduação. Mas pensar somente a Reforma Universitária por si só, fecha o olhar panorâmico a partir das inovações introduzidas por ele. Dito isso, as afirmações partem por perceber que

o foco inicial da política educacional do regime militar é o ensino superior, com o intuito de racionalizar e flexibilizar a oferta, de modo a atender um maior contingente de alunos. A reforma do ensino de 1º e 2º graus, por sua vez, orienta-se para a contenção dessa demanda através da formação de quadros técnicos de nível médio, por meio da profissionalização. Tal alternativa permitiria que muitos jovens em busca de qualificação profissional se contentassem com a formação de nível médio. Consequentemente, diminuiria a pressão pelo aumento de vagas no ensino superior (CUNHA, 2007 *apud* VIEIRA, 2008, p. 124-125)

É a partir dessa proposta de mudança que a educação básica retoma o foco ao ensino profissionalizante através da Reforma do 1º e 2º grau que estabelece o 1º grau referente a junção do antigo cursos primários e ginásial, correspondente hoje as nomenclaturas de ensino fundamental, e o 2º grau referente ao que hoje é entendido como ensino médio. A ideia de ofertar um ensino profissionalizante é o foco principal da reforma. Todos esses esforços de introduzir uma educação que ofertasse uma habilitação profissional foi fadada ao fracasso. Vimos anteriormente que a Constituição de 1967 não dava obrigatoriedade ao financiamento da educação. Visto isso, as escolas não se mobilizaram para efetivar o que foi proposto pela reforma em questão. Em 1982 a lei foi alterada pela Lei nº 7.044 que retira essa ênfase do ensino profissionalizante. Por assim dizer, “a educação no âmbito do regime militar foi concebida como um instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o *slogan* “Brasil Grande Potência”” (JR.; BITTAR, 2008, p. 336). A grande potência precisou se reajustar a sua realidade mais uma vez. O ensino profissionalizante não perdurou dá forma planejada, mas em novos momentos será retomado a tentativa de sua implementação.

2.2 Da Constituinte aos pós LDBEN de 1996: desdobramentos na educação

O retorno à democracia marca um novo momento político no Brasil. Com essa retomada uma nova constituição surge e ganha o nome de ‘Constituição Cidadã’ em 1988. O período de fechamento político, de regime autoritário e falta da presença da população civil presente nas discussões acabou com a queda do regime militar. A Constituição Cidadã apresenta uma nova perspectiva para a população brasileira e promulga, através de seus artigos, uma maior participação social e percepção de seus cidadãos, mesmo que por momentos esses artigos não sejam cumpridos. Esse novo documento permitiu com que houvesse um avanço na educação nacional e propôs segmentos de planejamento, orçamento e diretrizes educacionais, configurando-se também como reformas educacionais.

Nesse caminho, esse tópico pretende apresentar algumas mudanças trazidas neste período, correspondendo da promulgação da Constituição Cidadã até os anos subsequentes da década de 2000, a saber: a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) aprovada em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); e os programas de desenvolvimento da educação, como o Plano Nacional de Educação (PNE), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 2000, o PCN+ - Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2002, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNs) publicada em 2006, e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Cada uma, ao seu modo, foi complementando a política educacional brasileira, colaborando com o desenvolvimento em diferentes segmentos da educação. A ênfase acerca desses documentos se dá no contexto de sua inserção no Ensino Médio, considerando esta etapa final da educação básica como um marco na educação e também como o setor educacional que mais demandou políticas educacionais e caminha ainda sem uma identidade própria. Cabe aqui destacar alguns aspectos sobre elas, contextualizando o surgimento com suas propostas e desenvolvimento, fornecendo arcabouços para elucidar o contexto das reformas propostas nesse período.

Dentre os projetos propostos partindo da Constituição Federal (CF) de 1988, destaca-se a segunda LDBEN, promulgada em 1996. O texto da LDBEN é considerado um grande marco para educação sendo considerado a lei maior da educação. Assim como a primeira LDB, a segunda também tramitou por longos anos, de 1988 a 1996, até ser

aprovada. Como consequência da aprovação da segunda LDBEN é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), “de acordo com o que hoje é estabelecido, tem como objetivo garantir a continuidade das políticas educacionais ao longo de determinado período.” (MOURA, 2013, p. 1).

O PNE já tinha sido pensado desde a Era Vargas na tentativa de propor uma unificação no sistema de educação nacional. Sua primeira aprovação foi em 1962 passando por modificações ao longo dos anos e a partir da LDBEN de 96 reaproxima-se novamente a discussão da obrigatoriedade da elaboração do plano.

A comparação das duas primeiras tentativas de construção de PNE, a que surge em 1937 e a que se propõe em 1962, mostra grande distância entre as duas concepções. Se na primeira um complexo documento com a denotação precisa das regras para a educação brasileira é compendiado, na segunda experiência observa-se a proposição de um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem atingidas num prazo de 8 anos, uma espécie de guia de aplicação de recursos dos entes federados. (MOURA, 2013, p. 9)

Somente em 2001 foi aprovado o segundo texto do PNE com um período de aplicabilidade de dez anos, como proposto na LDB de 96, atuando de 2001 a 2011. Em 2014, outro plano foi aprovado em lei, para o decênio 2014/2024 com 20 metas a serem cumpridas durante esse período²².

Em relação ao financiamento na educação, vimos que trilhou um longo caminho por meios das CF e que passou por muitos percalços com ora havia a manutenção dos recursos e ora era retirada o financiamento destinado a educação. Apareceu em um primeiro momento na CF de 1934, desaparece na CF de 1946, reapareceu na de 1946 e volta a desaparecer em 1967. A estabilidade referente a esse financiamento, se assim podemos considerar, é reintroduzida com a Constituição Cidadã de 1988. Em uma primeira análise, o que vemos é a comprovação dos fatos em pontuar como a educação brasileira perpassa diferentes cenários de avanços e recuos, correlacionados com as mudanças dos períodos políticos. Não há como não perceber que tais mudanças impactam até os dias atuais, pois o que vivenciamos no hoje é reflexo da descontinuidade no campo da política educacional. Com isso, partindo de 1934, o momento que o financiamento da educação aparece por meio de uma CF, foram necessários “mais 62 anos para que os fundos, com fontes significativas de recursos, fossem incorporados à sistemática

²² O trâmite histórico sobre o PNE pode ser visto com mais detalhes em: MOURA, Eliel da Silva. *A construção da ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil: Antecedentes Históricos e Concepções*. 36ª Reunião Nacional da Anped, Goiânia-GO, 2013.

constitucional de financiamento da educação por meio do Fundef e do Fundeb.” (PINTO, 2018, p. 849)

O FUNDEF é regulamentado pela Lei nº 9.424 de 1996, vigorou de 1998 a 2006 e

trata-se de um fundo de natureza contábil com vigência de dez anos, instituído a partir de 1988 em cada unidade de federação. Sua criação teve por objetivo assegurar a vinculação de 60% dos recursos de despesas com Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) exclusivamente para o ensino fundamental e pagamento de seus professores. (VIEIRA, 2008, p. 141)

Complemento com Davies (2006):

apesar de prometer desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à MDE antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais. (DAVIES, 2006, p. 756)

A partir do FUNDEF houve uma ampliação no segmento do ensino fundamental, mas os outros setores como o ensino infantil e ensino médio ficaram sem esse apoio. Com isso, houve *desejos* para uma ampliação que contemplasse todas as etapas do ensino. Em 2007 ele foi substituído pelo FUNDEB, correspondente a Lei nº 11.494 de 2007 e vigorou de 2007 a 2020. Mas desde 2005 já fora encaminhado a proposta ao Congresso Nacional para que fosse aprovado como substituto ao FUNDEF.

O FUNDEB ofertou de fato uma ampliação no fundo orçamentário, pois foi destinado as três etapas de ensino (infantil, fundamental e médio), além da valorização do magistério. Ambos fundos de fomento à educação são regidos pela redistribuição dos recursos²³. A questão relacionada a menção dos fundos é a importância que ele traz para melhorias na educação, mas que também apresenta limitações. Alguns estudos apontam as limitações, contribuições e encaminhamentos (PINTO, 2018; RAMOS e GIORGI, 2011; DAVIES, 2006), colaborando com análises em diversos segmentos de atuação do fundo na educação.

²³ Destaco que o FUNDEB, assim mesmo como o FUNDEF instituída anteriormente, agia com a “estratégia de distribuir os recursos pelo país, levando em consideração o desenvolvimento social e econômico das regiões — a complementação do dinheiro aplicado pela União é direcionada às regiões nas quais o investimento por aluno seja inferior ao valor mínimo fixado para cada ano. Ou seja, o Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação.” Disponível em: <www.portal.mec.gov.br/fundeb>

Inicialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais foram publicadas em 1988, correspondendo as demandas daquele período e atualizadas em 2010, visto um novo contexto que o Ensino Médio estava enfrentando. Desde o princípio, sua consonância estava atribuída a LDBEN e veio como um reforço a contribuir na gama de novas propostas de reformulações de ensino na década de 1990. As DCNs orientam o planejamento curricular dos sistemas de ensino e são definidos pelo CNE. Assim, como outros documentos desse período, as DCNs sofreram diversas críticas.

À primeira vista, as diretrizes traziam um discurso sedutor e inovador, por meio da valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, o saber fazer e o saber pensar, superando a dualidade histórica desse nível de ensino; de um currículo mais flexível e adaptado à realidade do aluno e às demandas sociais; de modo contextualizado e interdisciplinar; baseado em competências e habilidades. (2012, p.47)

Mas o caráter por trás é a mercantilização da educação e a permanência do caráter dualista, além da tentativa de significar os conceitos de flexibilidade, autonomia e descentralização. Esses conceitos se correspondem com os novos moldes no mundo do trabalho, da produtividade fabril. Ou seja, foi encorpado as DCNs a relação com as práticas de a etapa final da educação básica alicerçar o mundo do trabalho que demanda de mão-de-obra.

A atualização das diretrizes, aprovada em 2010, e referente ao Ensino Médio aprovado em 2011, não apresenta muitas mudanças em relação ao texto anterior. O que destacamos como ponto principal é a tentativa de atribuir uma identidade ao Ensino Médio, reafirmando a concepção de Moehlecke (2012, p. 56):

Essa proposta de currículo e identidade definidas para o ensino médio, que lhe atribuem um caráter tanto unificado quanto diversificado, parece ser a principal mudança trazida pelas novas DCNEM em 2011, ao mesmo tempo em que seu maior desafio, especialmente em termos de sua consolidação nas ações efetivas dos sistemas de ensino e das escolas.

A implementação dos Parâmetros Curriculares Nacional (PCNs) também está em culminância com a Lei das Diretrizes e Bases e “foram elaborados como documento norteador quanto aos conteúdos e práticas do professor em sala de aula, a insurgir enquanto material de orientação e suporte.” (BRANCO; IWASSE; BRANCO, 2017, p. 9271). Produzido durante os anos de 1990, o PCN referente ao Ensino Médio, o PCNEM, foi publicado em 2000. Sua elaboração foi envolvida por diversas divergências e

discussões por não ter um debate amplo com a população e nem tempo hábil para isso. Em mais um momento vemos a falta de diálogo referente a produção e implementação de políticas públicas voltadas para a educação. Além disso, o seu viés de pensamento e produção se deu a partir de contato com discussões no exterior sobre políticas educacionais. O documento não é de caráter obrigatório, mas serve como um parâmetro, modelo curricular, tendo sido criado com o intuito de ser seguido pelas instituições de ensino a nível nacional.

Em 2007 é lançado uma complementação ao PCNEM, o chamado PCN+. Voltado também ao professor e núcleo gestor escolar. Esses novos parâmetros abrem novos diálogos sobre a prática docente e sua continuidade dentro da escola. O intuito de para sua publicação é

buscar contribuir para a implementação das reformas educacionais, definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, a presente publicação tem como meta, entre seus objetivos centrais, facilitar a organização do trabalho da escola, em termos desta área de conhecimento. Para isso, explicita a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor das disciplinas em seu trabalho, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p. 7)

Os PCNs, tanto o PCNEM e o PCN+, surgem na tentativa de encaminhar demandas educacionais acerca do currículo. Embora tenho tido uma elaboração conflituosa, seu uso também não foi abordado por grande parte dos grupos escolares, ou seja, sua adesão não aconteceu como esperado e nem de forma que abrangesse a maioria das localidades e apoio. É importante destacar também que “os PCNs falharam nos currículos por propor poucos conhecimentos clássicos, priorizando os conteúdos que envolvem questões emergenciais as quais a educação sozinha não consegue solucionar, considerando que estas também abrangem as dimensões social, econômica e políticas.” (BRANCO; IWASSE; BRANCO, 2017, p. 9274)

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio foram publicadas em 2006 e surge a partir da demanda oriunda de debates com professores, pesquisadores, gestores escolares, e a comunidade geral sobre os desdobramentos na educação, visto que os documentos publicados anteriormente não conseguiram abarcar com ênfase as demandas educacionais. Nesse intuito, as OCNs se apresentam como um documento que não é um

manual, mas está posto para “contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente” (BRASIL, 2006, p. 5). O material é assim um apoio que auxilia o professor(a) em sua prática docente, auxiliando em reflexões sobre o processo de aprendizagem não só dos e das estudantes, mas dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Todos esses documentos fornecem a continuidade das políticas educacionais que buscam por melhorias no ensino brasileiro. Ao longo dos anos muitas coisas foram propostas. Esse período pós LDBEN foi fértil tanto para discussões como para a inserção de propostas educacionais. Nem tudo caminhou com tranquilidade. As disputas curriculares marcam os cenários de formulações dos documentos, mas nem tudo foi conflituoso. Os índices educacionais, a inserção maior de jovens na escola, o ampliamiento de escolas, forneceram melhorias na educação²⁴. Os desdobramentos posteriores podem ser vistos com a Reforma do Ensino Médio de 2017 e as mudanças que o Ensino Médio enfrentará mais uma vez.

2.3 A reforma do ensino médio de 2017: O ‘Novo’ Ensino Médio e seus documentos

Traçamos um longo percurso até chegarmos no debate da atual reforma referente ao Ensino Médio. Ao longo dos anos muitas propostas foram lançadas e poucas foram implementadas com êxito. Quando direcionamos o olhar para o entendimento do Ensino Médio brasileiro vemos que suas mudanças de fato ocorreram a partir de 1988. E até hoje a construção da identidade desse segmento escolar é indefinido. Não cabe nesse momento discorrer sobre a construção dessa identidade (isso será posto no capítulo 4), mas cabe destacar que foram muitas as tentativas de implementar o caráter profissionalizante. Vale ressaltar também que a dualidade do ensino compreende a educação voltada para as massas ao ensino técnico, e por outro lado, a preservação do ensino propedêutico a camada com concentração de bens. O ensino integral voltado a preparação dos e das estudantes de forma igualitária é algo que pairou no campo dos

²⁴ Desde as mudanças oriundas pela Lei das Diretrizes e Bases de 1996 a educação passou por um campo de maior inserção de estudantes na escola. Os números continuaram progredindo, mas na década de 2000 também estagnaram. Alguns autores falam da estagnação como a falta de diálogo envolvendo o Ensino Médio e os jovens, pois esse não tinha atrativos para permanecer na escola. Isso seria uma das causas para que as mudanças nesse segmento de ensino fossem propostas.

desejos. Na última década as equivalências entre esses modelos educacionais foram sendo gradualmente construídas (MOEHLECKE, 2012, p. 40).

Contudo, a LDB de 1996, além de manter a redação original da Constituição, consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior. (MOEHLECKE, 2012, p. 41)

A proposta desse subtópico é explanar sobre o contexto de surgimento da Reforma do Ensino Médio de 2017, pontuando as mudanças ofertadas e os desdobramentos que se encaminham a partir dela. Para que nos capítulos posteriores possamos discutir sobre a identidade dessa etapa educacional e dialogue sobre os currículos educacionais, e a escola. O entendimento dessa reforma se faz por necessário para que possamos traçar reflexões e debates, assim como foi importante a explanação inicial sobre o contexto histórica da educação no Brasil.

A educação brasileira passou por vários momentos de avanços e recuos no que diz respeito ao currículo do Ensino Médio. Após a LDBEN de 1996 esse campo passou a ter um aparato maior no quesito das legislações. O financiamento para a educação foi delimitado, assim como o PNE, as OCNs, e as Diretrizes Curriculares possibilitaram avanços e novos rumos. Mas com o passar dos anos precisaria ser feitas novas reformulações acerca da educação e de seu currículo escolar, pois assim exige uma sociedade que está em constante processo de mudanças e por perceber as lacunas existentes na área da educação. Sendo assim, a proposta de reformular o ensino médio não iniciou em 2016 com a MP, mas desde 2013, com o Projeto de Lei (PL) 6.840/2013²⁵, já se vinha pensando e debatendo mudanças para o ensino médio. Esse período continha um cenário de instabilidades políticas e que acabaram por não corroborar com o avanço das propostas. Como Vieira (2008, p. 27) aponta:

Nos cenários de fechamento político, até por razões óbvias, é mais fácil aos governos viabilizar reformas acabadas e com uma coerência interna mais explícita. Nos cenários democráticos, por sua vez, onde os vários atores interessados na matéria têm voz e vez e mobilizam-se no sentido de fazer valer seus interesses, o andamento das questões tem um curso distinto.

²⁵ O Projeto de Lei foi encaminhando pelo deputado Reginaldo Lopes (PT-MG).

Esse primeiro momento com o PL foi marcado pela associação com segmentos sociais do setor privado, como o Instituto Alfa e Beto, o Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade e do Movimento Todos Pela Educação “que endossaram a necessidade de um currículo diversificado e atrativo, uma formação mais técnica do que teórica” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 523). Em contrapartida, foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio²⁶, visto a falta de diálogo nesse processo e pelos rumos ao qual a proposta estava tomando. As reivindicações resultaram na publicação de um manifesto onde foi apresentado os pontos de discordâncias em relação as propostas do PL. A pressão instituída pelo Movimento fez com que o PL não caminhasse, como também o novo cenário político que pairava estagnou a proposta (LOPES, 2021; SILVA e BOUTIN, 2018).

O retorno da discussão em relação a reforma é iniciado novamente em 2016, mas com outras perspectivas e com a atenuante de tramitar em caráter de urgência. Segundo Silva e Boutin (2018, p. 522) “a referida lei tem como proposta, entre outros pontos, reestruturar a agenda da educação integral no Brasil”. Ela marca a continuidade da agenda institucional em ofertar ao Ensino Médio a interação com uma agenda de ofertar uma educação integral. Assim como nas reformas educacionais apresentadas anteriormente, que já apresentavam esse viés, o Programa Mais Educação integrava essa agenda²⁷. Sendo importante destacar sobre a MP que:

Não se trata de invenção de ministro improvisado. Trata-se, isto sim, da reedição da política educacional discriminadora do período Fernando Henrique

²⁶ O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi criado em 2014 por 10 entidades que fazem parte do campo educacional, a saber: ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CONIF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Sua iniciativa partiu de intervir perante o Projeto de Lei 6.840/2013, pela sua não aprovação. Desde então, o Movimento vem contribuindo e debatendo sobre as políticas para o Ensino Médio. Seus manifestos podem ser vistos em: <<https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio>>.

²⁷ “O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.” Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32787-mais-educacao?start=100>>

Cardoso, quando Maria Helena Guimarães de Castro ocupou a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais durante toda sua gestão, após dirigir secretarias nos governos paulistas de José Serra e Geraldo Alkmin. Ela retornou ao Ministério da Educação no governo Temer, agora como secretária geral. A concepção da Medida Provisória nº 746/2016 é de sua autoria, evidenciada na separação entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio, apartação dissimulada nos itinerários formativos específicos — quatro propedêuticos e um terminal. Retorna, assim, a antiga concepção do Ensino Médio como preparação para o Ensino Superior para uns, e formação para o trabalho para outros (CUNHA, 2017, p. 379).

O ‘novo’ ensino médio²⁸— que corresponde a Reforma do Ensino Médio de 2017, é fruto de uma Medida Provisória (MP) apresentada em 2016, durante um governo provisório, instituído após um processo de impeachment contra a presidenta Dilma Rousseff²⁹. Ao ser lançada, a MP sofreu diversas críticas, algumas dessas críticas foi referente a retirada das disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia, e a inserção de professores com notório saber para ministrar aulas no ensino técnico e profissional. Quando foi transformada em lei, alguns dos pontos criticados permaneceram, como a permanência dos profissionais com notório saber, e outros se modificaram, como a permanência das disciplinas de Artes e Educação Física enquanto as disciplinas de Sociologia e Filosofia passaram a ser opcionais, passando a ser “estudos e práticas”³⁰.

O contexto da Reforma do Ensino Médio de 2017, instituída através de um governo provisório, como nos apresenta Ferreira e Santana (2018), tem muito a colaborar na discussão do contexto ao qual foi proposta e aprovada:

O uso de medida provisória como instrumento de aplicação de mudanças estruturais em políticas públicas expõe um governo com dificuldades de diálogo junto à sociedade. Reside nesse aspecto a primeira característica antidemocrática da reforma do ensino médio. Sua aprovação no Congresso também ocorreu de maneira acelerada, impedindo uma discussão mais profunda entre estudantes, professores e profissionais da área educacional a

²⁸ Aqui tratamos o chamado novo em aspas por defender e apontar que muitas das propostas apresentadas a essa reforma são encontradas em reformas educacionais anteriores, portanto não trazem a conotação de ser um novo ensino médio e sim ter crescentes recuos nesse segmento escolar.

²⁹ O impeachment se deu em um período de 8 meses, sendo finalizado em 31 de agosto de 2016. A presidenta foi acusada por crimes de responsabilidade fiscais e créditos suplementares sem autorização legislativa. O contexto do acontecimento foi de grande agitação social, impulsionada pelos graves e constantes escândalos de corrupção por parte da base do governo, ao mesmo tempo em que se havia uma manipulação das massas financiada por empresários do setor industrial. A cronologia dos acontecimentos pode ser vista em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/28/impeachment-de-dilma-rousseff-marca-ano-de-2016-no-congresso-e-no-brasil>>

³⁰ Segundo o Artigo 35- A da Lei nº 13.415/2017 são estudos que podem “ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas.” Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3>. Acessado em: 23/03/2020

fim de avaliar os reais impactos desta medida. (FERREIRA; SANTANA, 2018, p. 43)

Assim, “as reformas expressam expectativas de melhoria de uma situação existente e representam medidas acionadas pelo poder público pela via de seus instrumentos legais e que, portanto, são passíveis de análise”. (VIEIRA, 2008, p.150) Com a aprovação da reforma se introduz no sistema brasileiro de ensino uma nova reconstrução em seu currículo escolar, mesmo tendo ocorrido de forma acelerada, tramitando em caráter de urgência, é preciso ponderar sua estruturação, eficácia e aplicabilidade na realidade das escolas do país.

Algumas propagandas foram divulgadas para fazer a divulgação da nova reforma e, em sua maioria, trazem referências ao suposto ganho de autonomia³¹. Essas propagandas surgem ainda no contexto da MP de 2016 e estão

buscando reafirmar a validade da MP e diminuir o clima de oposição de parte da sociedade, o governo lançou mão de propagandas televisivas, veiculadas em grandes emissoras da TV aberta. Nas duas primeiras, a defesa da proposta do Novo Ensino Médio é assumida por uma professora e por um aluno, cujas palavras encontram apoio em uma classe de estudantes. As propagandas subsequentes apresentam jovens projetando seu futuro e reiterando a frase “Novo Ensino Médio: quem conhece, aprova!” (KASPARI; FREITAS, 2017, p. 295)

A perspectiva de ofertar ao jovem estudante a ‘escolha’ em enveredar por um dos itinerários formativos, não se comprova em lei. A oferta desses itinerários fica a cargo das instituições escolares, adequando a partir da sua realidade o que é viável ou não ofertar. O conteúdo anunciado nas propagandas corrobora com a noção de falsa liberdade e de falso poder de escolha, pois não fica a cargo de uma escolha somente do aluno, mas se configura como uma escolha diante do que pode e está sendo ofertado. Essa ferramenta da propaganda com o ganho de autonomia foi a maior investida do governo para aproximar a população, precisamente os jovens estudantes, a ter uma simpatia pela nova reforma, instigando-os esses jovens a serem donos do seu próprio destino.

De maneira geral, a MP de 2016

³¹ As propagandas podem ser vistas em: https://www.youtube.com/c/ministeriodaeducacao_MEC/videos. Vale ressaltar que novas propagandas foram divulgadas, no dia 14/07/2021, trazendo depoimentos e explicações sobre o que o Novo Ensino Médio (NEM) apresenta de novidades para o ensino. Essas propostas, foram vinculadas a página oficial no Ministério da Educação no *Youtube*.

determinou a mudança da estrutura e do currículo do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas. Em vez de um currículo comum a todos, como definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na primeira versão da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica (BNCC), a medida provisória instituiu cinco *itinerários formativos específicos* no Ensino Médio: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Com a argumentação de que o Ensino Médio tem muitas disciplinas e não atrai o interesse dos estudantes, pretendeu-se agrupar disciplinas em cursos diferentes, que os alunos escolheriam depois de terem passado por certa dose de estudos comuns. (CUNHA, 2017, p. 378)

Mesmo com os impasses apresentados, a MP transformou-se em Lei nº 13.415, referente a reforma do Ensino Médio que fora aprovada em 2017, e lançou, no mesmo ano, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) que se configura como um documento normativo para sua implementação. Apresentou-se em um contexto de falta de diálogo por parte do governo provisório para com os agentes educacionais e a sociedade como um todo, evidenciando atitudes antidemocráticas nas discussões de políticas públicas. A Emenda Constitucional 241³², conhecida como a “PEC do Teto dos Gastos”, causou uma restrição orçamentária de 20 anos. A educação pública não terá investimentos por esse período, mas apresenta um contexto de aprovação de uma reforma educacional que precisa de investimentos para sua consolidação. Esse é um dos primeiros pontos de limitação da reforma.

Após a aprovação da Lei nº 13.415/2017 foi lançado o documento normativo que fomenta a base de implementação da reforma. A organização do currículo é uma das mudanças significativas da reforma, que agora contempla uma formação geral e itinerários formativos, explicitados da seguinte forma:

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:

- 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, 2018)

Ao passo em que as mudanças educacionais vão ocorrendo os agentes sociais que compõem o campo da comunidade escolar também percebem e sentem essas

³² PEC 241/2016, disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2088351>>. Acessado em: 20/05/2020

mudanças. Umadas grandes questões é pensar como se dá o contexto das reformas juntamente com as diferentes realidades que irá, de alguma forma, impactar e como isso se refletirá no cotidiano escolar e nas perspectivas futuras principalmente dos e das estudantes. Essas reflexões nos levam justamente de que são esses sujeitos que, muitas vezes, não participam dos processos de discussões da estrutura curricular, mas sentem seus desdobramentos em suas vivências escolar.

As principais mudanças propostas na REM de 2017 foram no campo da estrutura curricular e no que se refere ao aumento da carga horária escolar. Essas mudanças também se atrelam a construção da perspectiva de liberdade dos e das estudantes, referente a tentativa de dar a eles e elas autonomia sobre a escolha de seus futuros, a partir da escolha do itinerário formativo ao qual seguir durante sua jornada escolar no Ensino Médio³³. É preciso frisar que essa escolha não se dá de maneira aleatória. Há um contexto cercado por diferentes realidades – econômica, cultural, política e social, subjetividades, expectativas, e opiniões que permeiam o sentido da escolha a ser feita.

O imaginário social constituído através das propagandas divulgadas pelo governo colaborara com um percentual grande de aprovação do ‘novo’ Ensino Médio por parte da população brasileira, mas que é uma noção falseada, visto o que foi apresentado por essas propagandas³⁴. As propagandas são entendidas, corroborando com as ideias de Kaspari e Freitas (2017, p. 303), “como instrumento, ideologicamente marcado, de persuasão social empregado pelo governo, que se utiliza dos recursos gráficos e sonoros próprios dos meios midiáticos, a fim de apregoar a viabilidade de um diálogo democrático com a população”, ou seja, elas mostram um lado referente a reforma e incubi as noções que bem entende sobre elas. Noções essas, como já pontuado, que não corresponde a própria lei, no momento que foi aprovada. Mas o imaginário social já construído acaba por precisar de novas colocações para se entender que mudanças foram ocasionadas e que o que foi apresentado por meios das propagandas não é totalmente verídico.

Quando falamos do ganho de autonomia e da perspectiva de ter liberdade para escolher o que se quer estudar e com essa escolha traçar um futuro para ser alcançado após a finalização do ensino médio é pensar a responsabilidade que é colocada em cima

³³ Os itinerários formativos são aprofundamentos no conhecimento de uma área específica, são elas: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a formação técnica e profissional.

³⁴ Ver em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/72-aprovam-proposta-de-reforma-do-ensino-medio-diz-pesquisa-ibope.ghtml>>

desses e dessas estudantes em relação ao futuro que vão desempenhar diante dessa escolha. Cada sujeito inserido dentro do contexto educacional carrega consigo diferentes perspectivas e vem de diferentes localidades, pertencem a classes sociais diferentes e almejam futuros diferentes. Assim, os enunciados não são neutros, “toda enunciação é impregnada de um caráter ideológico” (KASPARI; FREITAS, 2017, p. 297).

Em relação ao aumento da carga horária, passando de 2.400 horas para 3 mil horas é importante destacar alguns apontamentos. A ampliação da carga horária vai de encontro com os problemas socioeconômicos já existentes na realidade dos e das estudantes. Muitos jovens precisam conciliar os estudos com o trabalho³⁵. E em tempos de agravamento da crise social e econômica da social se faz necessário rever como se dá essa relação de conciliação entre estudo e trabalho. E quando falamos desse estudante trabalhador é na perspectiva de que o trabalho se faz por necessário nessa etapa, para auxiliar o sustento da família. Levando a corroborar com a afirmativa de Silva e Boutin (2018, p. 529): “assim, o tempo ampliado pode ser muito mais um empecilho, privando o jovem de seu tempo livre para realização de outras atividades que lhe despertem o interesse, do que de fato pode contribuir para uma formação humana mais complexa.”³⁶.

Além disso, outro fator é em relação a estrutura das escolas. Para garantir com que os alunos e alunas permaneçam por mais tempo na escola é preciso ofertar garantias básicas de estrutura que gerem um conforto, mesmo que mínima, para que o aluno possa permanecer nela. Outra demanda que vem junto com o aumento da carga horária é a relação com os profissionais da educação. O Brasil passa por um contexto em que há uma inviabilidade de seus recursos financeiros, visto o congelamento de gastos³⁷. Por vezes o que aparenta e acaba por se comprovar é que “essa política parece desconhecer a realidade das escolas brasileiras e dos seus educandos.” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 528). São muitas questões que ainda ficam sem respostas. Posteriormente, saberemos os tramites dessas mudanças. O contexto de pandemia entre 2020-2021 fez com que os andamentos da reforma caminhasse de forma mais lenta. Mas na sequência estamos assistindo sua implementação.

³⁵ Segundo pesquisa realizada pelo IBGE, veiculada pela Agência Brasil, o principal motivo para jovens de 14 a 29 anos abandonarem os estudos é devido a necessidade de trabalhar. Ver mais resultados da pesquisa em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/necessidade-de-trabalhar-e-principal-motivo-para-abandonar-escola>>.

³⁶ Ver notícia sobre a relação dos estudantes com estudo e trabalho: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/pesquisa-aponta-maioria-dos-jovens-brasileiros-concilia-trabalho-estudo/>>.

³⁷ A PEC 241 passou a vigorar em 2017 e foi proposta pelo governo do ex-presidente Michel Temer em 2016. Essa PEC estabelece limite de gastos para a União, causando restrição orçamentária por 20 anos.

Um desses encaminhamentos para os anos seguintes é a aprovação dos projetos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021. O registro da escolha dos livros didáticos pelos professores e diretores da escola foi enviado até 16 de março de 2020³⁸. Os livros escolhidos serão utilizados a partir de 2022 com vigência para uso por 4 anos. Dessa forma, percebemos que os encaminhamentos se encontram em andamento, e os livros didáticos lançados para escolha das escolas já é no formato de Projetos Integradores alinhados por áreas do conhecimento. Ou seja, o modelo de livro seguindo por uma disciplina em questão foi modificado e agora é harmonizada conforme a BNCC. Na lei nº 13.415/2017 a obrigatoriedade para o ensino se dá apenas para as disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa. O ensino das demais disciplinas são comprometidos, pois não há uma obrigatoriedade do seu ensino. O andamento de uma política educacional nesse formato acaba por causar um “enfraquecimento do sentido do ensino médio como “educação básica””, como apresentado na LDBEN de 1996 que garante uma formação comum a todos (SILVA, 2018, p. 4).

Contudo, o que podemos destacar é que essa reforma se deu de maneira arbitrária, com urgências para transformar uma educação sem a abertura de diálogos e sem recursos para que todas as mudanças de fato aconteçam. Muitos de ser aspectos, como a organização do currículo, a relação com uma formação técnica e profissional, remete a pensarmos as políticas da década de 1970. Como também perceber sua relação com o mercado, atribuindo a um caráter liberal e associação com segmentos do setor privado. No texto da lei, recuos foram tomados, no sentido de desprivilegiar disciplinas que perderam sua obrigatoriedade de ensino. Que tipo de formação e a quem tende essas mudanças propostas pela Reforma de 2017? Aqui apontamos alguns encaminhamentos sobre a reforma e as primeiras reflexões da pesquisa. Nos capítulos seguintes desdobraremos sobre sua nova proposta de currículo. Mas antes disso, apresentaremos o contexto da BNCC que após a aprovação desta reforma sofreu mudanças em sua estruturação, além de ser o documento normativo, servindo como base para a estruturação da reforma.

³⁸ Ver em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/escolha-pnld-2021-projetos>>.

Para concretização do ‘novo’ ensino médio foi instituído BNCC, como um documento que encaminha as noções de currículo a ser desenvolvido. De acordo com o próprio documento da BNCC – Ensino Médio, ela

define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p.7)

A sua formulação, no entanto, não iniciou após a aprovação da reforma de 2017. Ela já vinha sendo discutida desde 2015, e somente sua terceira versão fora aprovada após a promulgação da reforma. Nesse caminho, sua primeira e segunda versão tinha uma perspectiva diferente, e com a aprovação da nova reforma o processo de produção foi acelerado e impactou na construção do seu texto final. É preciso compreender que o diálogo referente a construção do primeiro texto da BNCC se deu pelo impulso do PNE, como nos apresenta Lopes (2021, p. 250):

Tendo em vista o impulso dado pelo PNE e a Lei nº 13.005/2014 que o subsidiou, o Ministério da Educação iniciou a elaboração de documentos que apresentassem os *direitos e objetivos de aprendizagem*. Foram nomeados redatores no âmbito do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), bem como realizados seminários e reuniões que resultaram na construção do primeiro texto da BNCC.

A primeira versão do texto em setembro de 2015 foi submetida para consulta pública. O segundo texto foi posto a consulta pública em julho de 2016. Ambas passaram um contexto político conturbado, que já acenava o *impeachment*. Mesmo com isso houve as consultas públicas e seminários afim de discutir sobre o texto da BNCC, possibilitando uma ampla discussão e abertura do diálogo. Lopes nos apresenta que

É possível notar, ao analisar esses dois documentos e os pareceres de especialistas, a continuidade de uma política curricular que, apesar da classificação em áreas de conhecimento, valoriza saberes disciplinares como a Sociologia e a Filosofia. Todavia, com o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff e a chegada de Michel Temer (PMDB) à presidência, é notória uma nova direção na política curricular nacional marcada pela descontinuidade nos arranjos da BNCC que estavam sendo construídos, cujo impacto é sentido principalmente na etapa do ensino médio. (LOPES, 2021, p. 251-252).

O que acontece posteriormente é o percurso apresentado no tópico anterior referente a aprovação da Lei nº 13.415/2017. O cenário conturbado e conflituoso surtiu efeito também nos arranjos da BNCC. Houve uma aceleração do processo, que já se encaminhava desde 2015, e fez com que a terceira versão que fora aprovada em 2018 ir em desentendimento com as duas versões anteriores. Ao ser lançada a BNCC em 2017 sofreu diversas críticas e passou por um processo de reformulação que se deu por meio de Audiências Públicas, promovida pelo Conselho Nacional de Educação, realizadas nas cidades de Florianópolis, São Paulo, Fortaleza, Belém e Brasília, representando cada região do país³⁹. Apesar da consulta pública realizada antes da homologação, o documento se apresenta como uma versão descontinuada, pois o arranjo curricular proposto difere das duas versões anteriores. Nesse sentido “é possível afirmar que a descontinuidade na construção do documento oficial da BNCC decorre da alternância do governo e a implementação de sua agenda liberal (LOPES, 2021, p. 254).

No que se refere ao Ceará, em Agosto de 2019 foi disponibilizado a consulta pública ao Documento Referencial do Ceará (DCRC)⁴⁰ – ensino médio, para professores da rede estadual a fim de contribuir na construção do documento. Ainda não foi lançado sua versão oficial, mas este documento corresponde à atualização da Coleção Escola Aprendiz, que estava vigente desde 2008⁴¹. A BNCC abre para que Estados e municípios, seguindo suas orientações, elaborem sua organização curricular própria, baseando-se em suas instruções normativas. Assim, a organização do DCRC abrange como será os trâmites da educação no Estado do Ceará seguindo as orientações da BNCC. Não somente aqui, mas outros Estados também estão em reorganização de seus currículos⁴².

A BNCC está estruturada em dez competências gerais⁴³ e sua organização se

³⁹ Ver audiências públicas: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>>.

⁴⁰ Seduc inicia consulta para atualização do documento curricular do Ensino Médio. Disponível em: <<https://professor.seduc.ce.gov.br/noticias/detalhe/197>>.

⁴¹ Ver sobre a Coleção Escola Aprendiz: <<https://www.seduc.ce.gov.br/escola-aprendente/>>.

⁴² Ver mais em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/13657/estados-rumam-a-virada-de-curriculos-alinhados-a-bncc>>.

⁴³ 1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas. 3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. 4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística,

dá a partir de quatro áreas do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) que compõe a formação básica geral. Para cada área é estabelecida competências e habilidades específicas.

A organização das áreas de conhecimentos se dá a partir de dois conceitos, as competências e as habilidades, que nas duas versões anteriores era utilizado *objetivos de aprendizagem*, sendo que cada área do conhecimento apresenta as competências e habilidades específicas, para que ao fim do ensino médio, os e as estudantes tenham apreendido o que nelas constam. De acordo com a BNCC, “competência é definida 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, 2018, p. 8). Diante do exposto, é preciso compreender o que esses conceitos polissêmicos agregam ao ensino médio, sendo primordial para a discussão a análise de como se (re)constrói o ensino médio a partir dessa nova reforma educacional.

Essa centralidade dada às competências evidencia a perspectiva de um modelo de currículo presente no Brasil na década de 1970, quando da instituição do ensino de 1º e 2º graus, e que orientou, nos anos 1990, a elaboração de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). (LOPES, 2021, p. 271)

As políticas curriculares baseadas na noção de competência são limitadas por seu caráter pragmático e a-histórico. Nota-se que não é a primeira vez que esses termos aparecem na estrutura curricular do nosso ensino. “Para o ensino médio, as DCN de 1998

matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. 7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. 8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

(Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998) trazem como proposta de organização o currículo centrado na formação de competências e habilidades.” (SILVA, 2015, 372).

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia. (SILVA, 2018, p. 11)

Com relação ao aumento de carga horária do ensino médio, apenas 1.800 horas serão destinadas aos conteúdos das disciplinas obrigatórias que compõem a formação básica, encaixadas dentro das áreas definidas pela BNCC. As demais 1.200 horas serão destinadas ao caminho escolhido pelo estudante dentre os itinerários disponíveis, sendo cinco eixos formativos. E muitos serão os obstáculos para que as escolas ofereçam todos os itinerários formativos, comprometendo a formação integral dos e das estudantes. Além de que isso depende das ofertas pelos sistemas de ensino. Nesse sentido, concomitante com a abertura do ensino técnico e profissional ser ministrado com profissionais apenas com notório saber, abre margem para a educação profissional ganhar ênfase. As nuances da BNCC abrem espaço para que não saibamos de fato o que pode ocorrer no delinear do Ensino Médio no Brasil. Embora se tenha o documento normativo que é a Base, os Estados e municípios irão delinear seus próprios documentos para referenciar o seu mesmo, mesmo que tenha as diretrizes guiadas pela BNCC. Podemos, então, ter um currículo que diverge de região para região em um mesmo país?

Outra demanda em relação ao documento normativa é a noção de educação integral que o compõe. Segundo ele:

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2018, p. 14)

Silva e Boutin (2018) problematizam o conceito de educação integral, evidenciando que o discurso posto pela nova reforma e o documento norteador enveredam

na perspectiva de uma educação integral que está atrelada a um maior tempo de permanência na escola. Embora o texto da BNCC explicita que independe da jornada escolar, sua estruturação não corrobora com a afirmação. Com isso, as implicações sobre o que acomete aos estudantes permanecerem um maior tempo na escola, na perspectiva não da oferta de um ensino integral – que possibilite uma formação plena, envolvendo uma educação íntegra dos indivíduos, emancipatória e integradora –, mas que oferta apenas uma educação de tempo integral.

Diante da abertura estabelecida pela BNCC, Estados e municípios podem fazer sua reorganização do arranjo curricular de acordo com os encaminhamentos propostos nela. No caso do Ceará, essa mudança no cenário curricular da educação iniciou a partir de agosto de 2019 através da realização de consultas públicas divulgadas pela Secretária da Educação do Estado do Ceará (SEDUC) por meio do portal do *Professor Online* da rede estadual para conceber o DCRC referente a etapa do Ensino Médio.

Anteriormente a construção do DCRC o currículo no Ceará era baseado na Coleção Escola Aprendiz que estava vigente desde 2008. Essa coleção foi fruto de um esforço metodológico da SEDUC e seus técnicos com o apoio de professores da rede estadual e professores universitários que em um trabalho coletivo produziram orientações curriculares para a etapa do Ensino médio que passou por uma crescente expansão nos últimos anos. A coleção é composta por quatro volumes, a saber: Matrizes Curriculares para o Ensino Médio; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Arte e Educação Física); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia); e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

A primeira consulta pública foi realizada no período de 07 a 31 de agosto de 2019 visando a participação de professores na construção do DCRC. Ela foi destinada a atualizar o currículo pondo a Coleção Escola Aprendiz para análise com o intuito de construir o DCRC. Sendo assim, o corpo docente da rede pode apresentar sugestões e críticas colaborando em um processo coletivo de atualização e conceber o novo documento que respaldará o arranjo curricular no Ceará.

A segunda consulta pública teve outro foco. Realizada durante o período de 31 de outubro a 17 de novembro de 2019 foi destinada ao capítulo que se refere a Formação Geral Básica “que compete às matrizes e as concepções de cada área do conhecimento”. Na chamada de divulgação da consulta pública foi destacado que

professores e professoras podem contribuir tanto na sua área do conhecimento como em toda as outros e também destaca que o DCRC está organizado pelos componentes curriculares atuais da rede estadual do estado – a organização por disciplinas como o existente antes da reforma educacional de 2017 –, embora a BNCC esteja organizada em áreas do conhecimento.

A terceira consulta pública teve um intervalo bem maior em relação a primeira e segunda consulta, foi divulgada em 18 de agosto de 2021 com tempo de contribuição de 19 a 28 de agosto do mesmo mês e ano. Durante o ano de 2020, acometido pelo período pandêmico da COVID-19 a maioria dos setores da sociedade ficaram paralisados. A educação por sua vez teve grandes momentos de instabilidades como de busca por delineamentos de como seria seu andamento nesse período. Assim como as escolas ficaram paralisadas, retornando ao ensino remoto somente em 2021, as deliberações e órgãos também tiveram suas atividades paralisadas e suspensas, em certos momentos. Apesar de não haver nota oficial da SEDUC manifestando sobre o período de intervalo de quase dois anos de intervalo entre a segunda e terceira pública referente ao DCRC, parte-se do pressuposto que o cenário sanitário mundial corroborou na paralização da continuidade de discussões acerca da produção do documento.

Diferentemente das duas primeiras chamadas, a terceira foi bem sucinta no texto que compõe a divulgação pelo site da SEDUC. No corpo do texto pede-se a contribuição de todos que constroem a educação cearense e que possam “aproveitar a oportunidade de conferir as orientações até o momento sugeridas”⁴⁴. Sabe-se que o acesso ao documento, em todas as consultas públicas, foi disponibilizado somente aos professores da rede por terem acesso ao portal, então a consulta ao material para análise por pesquisadores em geral segue espera pela publicação oficial. Diante disso o debate se dá no processo de construção pautado pela produção de três consultas públicas afim de construir o documento que referenciará o currículo do Ensino Médio no Ceará.

Em setembro de 2021, alguns dias após a finalização da terceira consulta pública, foi enviado ao Conselho Estadual de Educação (CEE) o documento do DCRC referente ao Ensino Médio para que o conselho aprove e homologue. Para tal feito foi realizado uma cerimônia em formato virtual com membros da SEDUC e CEE.

⁴⁴ Ver chamada pública em: <<https://www.seduc.ce.gov.br/2021/08/18/seduc-convida-educadores-a-contribuirem-para-a-construcao-do-dcrc-ensino-medio/>>

A organização curricular prevista em componentes curriculares e não em áreas do conhecimento no DCRC evidencia a autonomia estabelecida pelo Estado em seguir a estrutura de acordo com o que já estava sendo utilizado e requer a compreensão de como as habilidades e competências estabelecidas na BNCC serão desenvolvidas nesse formato curricular. As etapas futuras como a publicação do texto oficial que aguarda deliberação e aprovação pelo CEE são primordiais tanto para a análise do documento como para visualizar sua atuação nas escolas a partir de 2022.

Ao longo do caminho percorrido sobre as reformas educacionais percebemos semelhanças e divergências entre elas, como também a continuidade e a descontinuidade. Por vezes, essas reformas não apresentam continuidade, mas aparecem como agendas governamentais, cada governo aplica suas concepções de formulação, ocasionando, muitas vezes, recuos nas políticas educacionais. Lopes (2021, p. 249) nos apresenta que “a formação de um currículo nacional com um núcleo comum e uma parte diversificada não é uma proposição nova, pois já se apresentava na Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), que dispunha sobre o ensino de 1º e 2º graus”. Como também se assemelha as políticas educacionais e curriculares instituídas na década de 1990.

Em relação a isso podemos então nos indagar: qual a finalidade dessa mudança agora para o Ensino Médio? Compartilhando das análises de Cunha (2017, p. 380)

Apresento a hipótese de que ela resultou da retomada da função “contenedora” atribuída ao Ensino Médio. Tudo parece indicar que a explicação dessa política se encontra não no Ensino Médio, propriamente, mas no Ensino Superior, como nas reformas das décadas de 1970 e 1990. Exploro essa hipótese mediante duas vertentes: a crise da expansão do setor privado do Ensino Superior, que vinha do segundo governo Dilma, e o acirramento dessa crise já no governo Temer, principalmente pelo estreitamento do financiamento governamental.

Tais hipóteses muito colaboram com as discussões sobre o caminhar acelerado dessa reforma, como da produção de seus documentos. Ao decorrer de seu percurso podemos evidenciar fatos que fundamentem essas hipóteses como também descobrir novas informações e formular, a partir disso, novas hipóteses.

Nos capítulos que seguem apresentamos um debate e articulação sobre a escola enquanto um espaço de aprendizagem, o currículo escolar permeado por disputas (como já introduzido neste capítulo) e as juventudes que compõem o ensino médio. O intuito é articular essas temáticas e apresentar, com um maior fôlego, o diálogo existente

entre elas, perpassando a noção de que é preciso ter uma base nacional comum curricular ou não, além das implicações que isto causa.

3 A ESCOLA, A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E AS JUVENTUDES: HÁ DIÁLOGO EXISTENTE ENTRE ELES?

Visto o contexto das reformas educacionais no Brasil é imprescindível abordar sobre a escola, a construção do currículo e as diferentes juventudes presentes nesse cenário. Dessa forma, este capítulo se destina a pontuar sobre cada um desses aspectos e estabelecer as correlações existentes entre si. O contexto de sucessivas reformas e a descontinuidade delas colaborou com políticas educacionais que, por vezes, como já pontuado anteriormente, não conseguiram atingir as finalidades pretendidas.

A escola então, ganhou diversas conotações e pretensões e estabeleceu-se enquanto uma instituição detentora do conhecimento, que por sua vez, discuti sua funcionalidade partindo da indagação se ela é uma reprodutora das desigualdades sociais. Já sobre o currículo escolar é importante destacar que o “planejamento educacional é também um planejamento de conteúdo” (ADORNO, 1995). Tal planejamento faz parte da discussão sobre o que é estabelecido na construção de um currículo nacional focalizando a realidade das diferentes escolas brasileiras. E por fim, abordo a complexidade que envolve as juventudes no Ensino Médio. São essas relações que pretendeu-se pontuar a seguir.

3.1 A escola é um espaço que reproduz as desigualdades sociais?

Pensar e abordar a escola enquanto um espaço social nos permite caminhar por diversos teóricos, pois existe um leque de pesquisa de diversas áreas sobre essa temática. Cabe aqui apresentar alguns pressupostos da Sociologia da Educação, apresentando algumas visões e correntes sobre o que é a escola, o que ela representa e debater a torno da indagação que norteia o título do tópico em questão. Dito isso, a escola desde seu início apresentou-se como um espaço de conhecimento restrito e que poucas pessoas tinham acesso a ela. Datando a partir do período da Revolução Francesa, ela era vista como forma de aprimoramento em escala individual. Já no século XX ela foi atrelada a concepção de uma responsabilidade coletiva e “a ideia da educação como propulsora de igualdade econômica e social pode ser relacionada com a de direito a ser garantido pelo Estado” (ARAÚJO, 2011, p. 283). Assim, a relação entre escola e Estado foi se moldando

na perspectiva de que o Estado deveria instruir os indivíduos de uma sociedade assegurada por um direito social.

Há muitos pressupostos sobre o que é a escola e o que ela representa. Sabemos que ela se constitui enquanto um sistema escolar, construído sobre a concepção de uma instituição social que permeia a vida de todos os indivíduos, ou sua maioria, aplicando suas regras e normas. Além disso, “a escola, nas sociedades letradas como a nossa, ocupa lugar por excelência para que se cumpram as funções da educação e da aprendizagem dos conhecimentos, das artes, das ciências e da tecnologia” (MARQUES; CASTANHO; 2011, p. 24).

Libâneo (2016) nos indaga uma questão fundamental para pensarmos a escola: para que servem as escolas? Ele nos apresenta três dimensões para pensarmos essa questão: a primeira em relação “a orientação dos organismos multilaterais, especialmente do Banco Mundial, para políticas educativas de proteção à pobreza associadas ao currículo instrumental ou de resultados imediatista”; a “orientação sociológica/intercultural de atenção à diversidade social e cultural” que diz respeito as experiências socioculturais e educativas; e a orientação de cunho crítico que “defende um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais” (p. 41-42). Essas orientações fazem parte do vasto campo de pensar a educação e suas preposições. Libâneo (2016, p. 60), então conclui que a “escola de qualidade é a que, antes de tudo, por meio dos conteúdos, propicia as condições do desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam”.

Uma outra perspectiva atribuída a escola é percebê-la como um espaço sócio-cultural, assim como Juarez Dayrell (2001, p. 137) nos apresenta:

A escola, como espaço sócio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo.

Tal perspectiva não será aprofundada pôr a pesquisa não ter como *locus* o cotidiano da vivência escolar. Mas não fica isento a importância de destacar outros olhares referentes a escola como um espaço construído, de interações e de produção de sociabilidades entre os diferentes indivíduos que a compõe. Tal percepção parte também da percepção de Dayrell (2001, p. 144) ao falar da escola como um local polissêmico, pois considera-la assim “implica levar em conta que seu espaço, seus tempos, suas relações podem estar sendo significados de forma diferenciada, tanto pelos alunos, quanto pelos professores, dependendo da cultura e projeto dos diversos grupos sociais nela existentes”.

Moacir Gadotti (1997) nos apresenta sua perspectiva sobre a escola cidadã. A escola cidadã é aquela que foge da compreensão de uma escola burocrática, pelo contrário, ela imerge na busca por autonomia e na construção de uma escola vivida. O que ele propõe é que “ela seria uma escola pública autônoma, sinônimo de escola pública popular, integrante de um sistema único (público) e descentralizado (popular)” (p. 54). Tal construção consiste em enveredar a partir e em conjunto com dois movimentos históricos, *o movimento em defesa da educação pública* e *o movimento por uma educação popular*⁴⁵. Essa estratégia apresentada por Gadotti parte do pressuposto que projetos educacionais precisam estar inseridos e vivenciados na realidade escolar para que ganhem êxito em seu desenvolvimento. De maneira geral, sua perspectiva aborda a construção de mecanismos que contemplem a produção de uma escola com sujeitos autônomos e de vivências cotidianas que transformem seu acesso igualitário e de qualidade a todos⁴⁶.

Outra concepção e discussão sobre a escola é apresentada por Dermeval Saviani (1994). Em sua publicação “*Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo*” ele estrutura a educação a partir da concepção de teorias não-críticas da educação – A Pedagogia tradicional, A Pedagogia Nova, A Pedagogia Tecnicista – e das teorias crítico-reprodutivistas – Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica, Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico de Estado (AIE), Teoria da Escola Dualista. No

⁴⁵ *O movimento em defesa da educação pública* ocorreu no período de 1959 a 1961. Foi um movimento social com caráter política reivindicatória de intensa repercussão que teve apoio de intelectuais, professores, educadores e estudantes acerca dos rumos educacionais que estavam sendo tomados no Brasil. O manifesto na íntegra pode ser acessado em: < <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/389/158>>. E *o movimento por uma educação popular* tem seu desenvolvimento na década de 1950 e 1960 e teve como precursor e mentor Paulo Freire por enveredar na temática da educação popular. Os desdobramentos empíricos sobre os dois movimentos podem ser vistos na obra ‘*Escola Cidadã*’ (1997) de Moacir Gadotti.

⁴⁶ A abordagem de Gadotti é explanada, com maior ênfase, no capítulo seguinte por relacionar-se com a construção da autonomia a partir da escola.

primeiro grupo temos compreensões de que a educação seria uma forma de equalização social e no segundo grupo, teorias que compreendem a educação como um instrumento potencializador da propagação das desigualdades sociais. Nessa perspectiva, cabe pontuar como a escola aparece nessas diferentes teorias e correntes, reforçando o caráter a qual foi atribuída a ela ao longo dos anos.

Em relação à Pedagogia Tradicional a escola é vista como um local propício a transformar os indivíduos em cidadãos, visto que ela é fundada como sendo o instrumento capaz da realização de tal feito, pautada no princípio de que a educação é um direito de todos e dever do Estado. Sendo assim,

seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos. (SAVIANI, 1994, p. 18)

A organização da escola se dava na figura do professor em que ele iria instruir uma classe escolar específica e deveria ter um arcabouço de conhecimentos afim de atestar estar apto para a realização de suas atividades. Após as críticas apresentadas a esse tipo de pedagogia e os desdobramentos que a sucederam, uma outra teoria foi elaborada, visando uma transformação na educação e nas instituições de ensino. É nesse momento que a Pedagogia Nova emerge enfatizando que “o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (SAVIANI, 1994, p. 21). Nesse modelo a escola seria um local capaz de estimular diferentes formas de aprendizagem, um espaço onde “mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido” (Ibid, p.21).

Após esse movimento da Pedagogia Nova que agravou as disparidades no ensino, levando em consideração que sua perspectiva trouxe consequências negativas ao aprofundar a disparidade entre o ensino destinado às elites e ao introduzido nas escolas públicas, outras correntes foram sendo introduzidas para dar vez e voz a população da camada popular. Paulo Freire⁴⁷ é um dos autores que caminha pela concepção de uma escola emancipatória, pautada na construção da liberdade e autonomia, introduzindo a

⁴⁷ Paulo Freire (1921-1997) foi um grande educador brasileiro que ganhou prestígio internacional. Seus estudos contribuíram para que o processo de ensino-aprendizagem fosse visto por uma perspectiva humana, dialógica, livre e autônoma. Foi um educador revolucionário e fez da sua vida a coerência entre a teoria e prática a qual acreditava.

tentativa de uma educação popular ou como Saviani (1994, p. 23) sugere, uma espécie de “Escola Nova Popular”.

Ao abordar a construção de uma escola popular, Paulo Freire (2001) em sua obra indaga se seria possível fazer da escola pública uma escola popular. Para discutir sobre tal indagação ele parte da prática educativa, enfatizando que essa prática tem limites, portanto “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa” (p. 47). Sendo assim, uma prática educativa que vise a construção de uma escola popular

recusa, de um lado, o otimismo ingênuo que tem na educação a chave das transformações sociais, a solução para todos os problemas; de outro, o pessimismo igualmente acrítico e mecanicista de acordo com o qual a educação, enquanto supra-estrutura, só pode algo depois das transformações infra-estruturais (Ibid, p.47).

Para Freire (2001) seria preciso fazer a *desocultação* das verdadeiras faces atribuídas a educação e a escola, e não apenas inclui-las na perspectiva de ser uma reprodutora dos condicionantes sociais, como também da face de ser o mecanismo que reverte as disparidades sociais. Cabe ao educador progressista a missão de confrontar a realidade posta e fundamentar os caminhos rumo a construção de uma educação popular.

Sobre a apreensão de Paulo Freire é preciso discutir que ele atribui à figura do educador a mudança no cenário educacional diante da estrutura institucional que normaliza e constrói os currículos escolares, como historicamente delimitou e constituiu o que seria a escola e a sua função. Reiteramos, assim como o autor, “que ninguém nasce marcado para ser isto ou aquilo. Pelo contrário, nos tornamos isso ou aquilo” (FREIRE, 2011, p. 50), mas são diversos fatores que contribuem para a reprodução no seio escolar – discussão essa que será tratada mais adiante.

Como uma das possibilidades de mudança na educação visando a educação popular, Freire, elenca a alternância de poder como uma saída. Ou seja, a mudança no campo da educação só seria viável ao ocorrer alternância de poder, nas diferentes instâncias, levando a provocar uma mudança da cara da escola. Com isso, durante o período que assumiu o cargo de Secretário da Educação na cidade de São Paulo, durante a governo de Luiza Erundina, ele tentou dá vez e voz para a “mudança da cara da escola”⁴⁸. Sobre esse período, ele cita:

⁴⁸ Paulo Freire assumiu o cargo de Secretário Municipal da Educação de São Paulo no período de 1989 a 1992, durante a gestão da Luiza Erundina (1934 -), prefeita de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores (PT). Mais sobre o período pode ser visto em: <<https://www.cenpec.org.br/tematicas/a-gestao-de-paulo-freire>>.

Apesar dos obstáculos de ordem ideológica, de ordem orçamentária, apesar dos vícios burocráticos “instruídos” pela secular ideologia autoritária, apesar da compreensão e da experiência política de natureza cartorial, da política de favores, tentar a educação popular foi obviamente muito mais fácil a nós do que a professoras e professores progressistas assumirem projetos democráticos numa administração autoritária que reage sempre ao risco democrático e à criatividade como se fosse o diabo em face da cruz. (FREIRE, 2011, p. 52)

Dito isto, como fazer então a virada de pensamento e atuação na prática para a mudança na educação e, conseqüentemente, na escola? A prática aliada com a teoria foi algo defendido e realizado no cotidiano de Paulo Freire. Mas somente isso não instaurou de fato a mudança da estrutura do funcionamento das escolas brasileiras. Foi um ponta pé inicial, a partir da lógica freiriana, que entende “a escola como um centro aberto à comunidade e não como um espaço fechado, trancado a sete chaves, objeto de possessivismo da diretora ou do diretor, que gostariam de ter sua escola virgem da presença ameaçadora de estranhos” (p. 49). Então, de certa forma, a perspectiva de Paulo Freire alcançou e ultrapassou barreiras no campo educacional. Outros fatores podem estar aliados para uma não-continuidade do enviesamento em busca de uma escola popular. Tais fatores podem estar relacionados com a lógica atribuída as escolas na sociedade moderna, onde a discussão se dará mais à frente.

Em relação às teorias críticas-reprodutivistas, elas esboçam apontamentos críticos sobre aspectos que vão para além da educação por si mesmos. Ancoram nos determinantes sociais e em como a escola reproduz em si a sociedade na qual está inserida. Dessa forma, alguns autores como Althusser na Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE), Bourdieu na Teoria do Sistema de Ensino enquanto Violência Simbólica e na exposição da Teoria Dualista, Saviani (1994) enfatiza que tais teorias não apresentam uma proposta pedagógica de como operam de fato as instituições, mas aprofundam na análise dos mecanismos de funcionamentos de onde elas já se constituíram.

Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois, em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e máscara: seus determinantes materiais. (SAVIANI, 1994, p. 40)

Não cabe aqui formular uma ou aspirar um tipo ideal de escola⁴⁹, mas sim de perceber como ao longo dos anos ela foi vista e entendida por diferentes perspectivas. Dentre isso, destaca-se a apreensão de que a escola vai para além de um espaço que oferta diferentes formas de aprendizagem, e assim, como a perspectiva das teorias crítico-reprodutivistas apresentadas por Saviani, um conjunto de outros autores abordam também sobre essa relação entre instituições de ensino e sociedade. Dito isso, a escola na modernidade se apresenta com uma nova lógica. Cabe agora discorrer sobre os novos rumos dado à escola, como também retornar a discussão em busca avanços, a partir de alguns autores (ABRAMOVAY, 2002; BOURDIEU e PASSERON, 2014; LAHIRE, 1997; MARQUES e CASTANHO, 2011. Libâneo, 2012), em relação a suas apreensões da escola como um espaço propício à perpetuação das desigualdades sociais.

Libâneo (2012) aborda que, ao decorrer dos anos, as tendências utilizadas para compreender a escola sempre recai a uma visão dualista. Isso porque

ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças.

Nesse perspectiva de Libâneo, as políticas de financiamento transformam a escola em mais um contexto de dualidade, a escola pública desenvolvendo um currículo mínimo de aprendizagem, sendo bem mais evidente um espaço de acolhimento social. E a escola dos ricos, de altos índices, voltada a aprendizagem dos conteúdos. Assim, o autor enfatiza que essa escola dos pobres, que é uma escola que sobrou para eles, “transforma-se em uma caricatura de inclusão social” (Ibid, p. 23). Isso precede que “o que se anunciou como novo padrão de qualidade transformou-se num arremedo de qualidade, pois esconde mecanismos internos de exclusão ao longo do processo de escolarização, antecipadores da exclusão na vida social” (Ibid, p. 24). A escola pública que restou já antecede a exclusão social exterior a escola por ter suas políticas voltadas não a proporcionar uma qualidade de ensino igual para todos, mas sim em dá prioridade a ofertar uma educação mínima em que se nega os princípios de ofertar uma qualidade no ensino público,

⁴⁹ Partindo da concepção de Max Weber ao utilizar-se da ferramenta metodológica dos tipos ideais como parâmetro de análise da sociedade.

priorizando a visão assistencialista e negando-se a atribuir um aprendizagem integral aos estudantes.

Abramovay (2002) em seu estudo sobre violência no espaço escolar enfatiza como a escola pode ser vista como um espaço que oportuniza aspirações para melhores condições de vida através da educação, mas, ao mesmo tempo, ela também pode ser um espaço de exclusão social. Essa exclusão não se dá apenas no campo institucional ou de condições econômicas, ela abrange também o campo da cultura e do social, pois “pode discriminar e estigmatizar, marginalizando o indivíduo formal ou informalmente, nos seus direitos de cidadania e no seu acesso às oportunidades de estudo, profissionalização, trabalho, cultura, lazer, entre outros bens e serviços do acervo de uma civilização” (p. 41).

Podemos relacionar essa dupla visão ao fato de que nas sociedades modernas a educação é vista como um meio para conquistar condições melhores de trabalhos. Visto que, ainda em sua maioria, o grau de ensino diferencia as funções ocupadas, consequentemente gera também as diferenciações salariais. O trabalho, por sua vez, é primordial para a existência humana na realidade das sociedades capitalistas. Sendo assim, existe ainda esperança – pois somente o acesso à educação não é garantia de melhores oportunidades de trabalho e de melhores salários –, mesmo com ressalva, de que o ensino seja uma saída ou um “passaporte para entrada na sociedade” (ABRAMOVAY, 2002, p. 42) gerando mudanças na realidade social.

Corroborando com esse pensamento de que a escola pode ser um ambiente de exclusão social, Bourdieu e Passeron (2014) nos apresenta que ela pode ser, também, um ambiente propício a perpetuar as desigualdades. Se os indivíduos já vivem na margem de exclusão social fora do ambiente escolar, por exemplo, eles tenderiam a ter esse status reproduzido dentro do seio escolar. Na obra ‘*A Reprodução*’ os autores enfatizam como esse sistema de perpetuação das desigualdades acontece:

4.3 Numa formação social determinada, o SE (*sistema de ensino*) dominante pode constituir o TP (*trabalho pedagógico*) dominante como TE (*trabalho escolar*) sem que os que o exercem como os que a ele se submetem cessem de desconhecer sua dependência relativa às relações de força constitutivas de forma social em que ele se exerce, porque 1) ele produz e reproduz, pelos meios próprios das instituição, as condições necessárias ao exercício de sua função interna de inculcação que são ao mesmo tempo as condições suficientes da realização de sua função externa de reprodução da cultura legítima e de sua contribuição correlativa à reprodução das relações de força; e porque 2), só pelo fato de que existe e subsiste como instituição, ele implica as condições institucionais do desconhecimento da violência simbólica que exerce, isto é, porque os meios institucionais dos quais dispõe enquanto instituição relativamente autônoma, detentora do monopólio do exercício legítimo da

violência simbólica, estão predispostos a servir também, sob a aparência da neutralidade, os grupos ou classes dos quais ele reproduz o arbitrário cultural (dependência pela independência) (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 90 *grifo nosso*).

Tal concepção está interligada a lógica de que “pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social” (SAVIANI, 1994, p. 31). Em outras palavras, visualizar a escola como um espaço que dá continuidade as desigualdades existentes é enxergá-la não mais como um espaço neutro e que oferece condições iguais de educação a todos. O acúmulo de diferentes tipos de capitais associa-se ao que já foi internalizado pelos diferentes estudantes de acordo com sua origem, cultura, situação econômica etc.

Seguindo a mesma linha de pensamento, Althusser (1980) parte da distinção entre o que seria os Aparelhos Repressivos do Estado (ARE) e os Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE)⁵⁰. A sua diferenciação principal seria que o AIE funciona pela lógica da ideologia, independentemente de ser uma instituição de domínio público ou privado, e o aparelho repressivo funciona pela lógica da violência. Embora essa seja sua principal distinção é importante frisar que ambos os aparelhos funcionam com a violência e com a ideologia, o que é diferente é apenas a ordem de aplicação: os AIE usam primeiro a ideologia e secundariamente a violência – “mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica” (ALTHUSSER, 1980, p. 47) –, e os aparelhos repressivos usam primeiro a violência e secundariamente a ideologia. Diante disso, o aparelho ideológico escolar aparece como um aparelho que exerce uma posição dominante perante a sociedade capitalista. Isso acontece porque é na escola que está todos os tipos de crianças, dos diferentes tipos de classes sociais e é possível internalizar neles os saberes práticos convenientes com a ordem da ideologia dominante. A escola, então, “constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista” (SAVIANI, 1994, p. 33).

Por outro lado, Bernard Lahire (1997, p. 13-14) enfatiza que “a vida escolar os leva a tratar os alunos caso por caso (com nome e sobrenome), nunca totalmente similares entre si, apanhados em um contexto de classe particular, com pais, desempenhos e um comportamento escolar singulares”, ou seja, seria preciso examinar como a

⁵⁰ “O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas); O AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), o AIE familiar, o AIE jurídico, o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o AIE sindical, o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.) e o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.)” (ALTHUSSER, 1980, p. 44).

reprodução dentro da escola impacta na reprodução das desigualdades já existentes em cada um dos estudantes. Isso porque ele imerge no conhecimento da subjetividade fugindo da apreensão do plano macrossociológico.

Quando falamos diretamente das escolas públicas o seu corpo discente é composto, em sua maioria, por pessoas de ordem economicamente baixas e inseridas no contexto de vulnerabilidade social. Para elas, conforme Marques e Castanho (2011) a escola é um local de referência que oferta acessibilidade a outros meios da vida social, como a cultura e o mundo do trabalho. O que também não inviabiliza o contraponto a esse olhar. Ao mesmo tempo que a escola é esse espaço que pode ofertar melhores condições na vida social, ela também é alvo de críticas por parte dos estudantes, devido ao seu ensino e suas condições estruturais. O sucateamento da educação pública é uma questão estrutural e histórica. No contexto das discontinuidades nas reformas educacionais e curriculares, a falta de investimentos e a falta de valorização do magistério atenua-se a desvalorização da educação pública brasileira, ocasionando um funcionamento que gera insatisfação. Assim, enfatizo a célebre frase de Darcy Ribeiro ao afirmar que “a crise da educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”.

Ao referir a situação da escola na modernidade, correspondente aos tempos atuais, percebemos que se tem a pretensão da lógica capitalista atendendo a seus objetivos de mercado. Nesse sentido, a escola ganha outra conotação e outro sentido, ou pelo contrário, está, cada vez mais, evidente a lógica atribuída as escolas públicas brasileiras. É sabido que historicamente a educação brasileira enfatizada por “discursos e metas oficiais do Estado advogarem a favor do direito de todos à educação pública gratuita e de qualidade, não foi nesse sentido que se direcionaram as ações do Estado durante todo esse período histórico” (FREITAS, 2009, p. 297). As diversas reformas educacionais, muitas vezes sem continuidade, acabaram por perpetuar o caráter dual às escolas brasileiras por não atribuir condições necessárias para sua concretização na realidade escolar.

Retomando sobre a teoria não-crítica apresentada por Saviani (1994), a Pedagogia Tecnicista envereda na oferta de dá ao processo educativo um viés instrumentalizado, tornando-o operacional. Essa pedagogia dialoga com as reformas educacionais institucionalizadas em meados de 1970 ao tentar introduzir o ensino técnico nas escolas brasileiras. De fato, tais tentativas foram falhas⁵¹. Podemos tomar como

⁵¹ Tais falhas corroboram por essa pedagogia tecnicista ter perdido de vista a educação em si “ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações” (SAVIANI, 1994, p. 26). Ou seja, seria preciso uma mudança estrutural em todos sistemas de

exemplo a própria Reforma do Ensino Médio de 2017 na atualidade que ao “ampliar a carga horária sem ampliar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 528). Associado a isso temos a destinação do ensino profissionalizante, que não se questiona sua contribuição na formação dos estudantes, mas com o foco destinado apenas a ele compromete toda a busca por uma formação mais integral e complexa devido ao aumento da carga horária e o que ela pode proporcionar.

Silva (2020) enfatiza que é essa lógica atribuída a educação em nosso tempos:

Daí a repercussão da escola básica para preparar a massa da sociedade com um saber elaborado, científico, saber esse fundamentado em metodologias e currículos adequados à nova demanda social capitalista, sem levar em conta o processo de criticidade do ensino, para formar docilmente as classes trabalhadoras de acordo com os interesses da lógica capitalista (Silva, 2020, p. 53).

Uma formação mais técnica rodeada de um teia de interesses servindo a lógica do capital “contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral” (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 530). Destacando que não é de hoje a associação e a interferência de organizações internacionais na educação brasileira. De acordo com Koepsel, Garcia e Czernisz (2020, p. 9) “os organismos internacionais, ao firmarem acordo de cooperação e concederem empréstimos aos países, combinam também o desenvolvimento de propostas baseadas em seus pressupostos”. Isso quer dizer que para além do apoio financeiro, “sugestionam projetos educativos e propagam uma visão de mundo, de educação e de homem a ser formado” (Ibid, p. 9).

A essa relação sobre os fundos internacionais, Libâneo (2016) complementa:

São, pois, suficientes os indícios de que as políticas educacionais formuladas por organismos internacionais desde 1990 presidem as políticas para a escola em nosso país, havendo razões para suspeitar que elas vêm afetando negativamente o funcionamento interno das escolas e o trabalho pedagógico-didático dos professores. Ficando a educação escolar restrita a objetivos de solução de problemas sociais e econômicos e a critérios do mercado, compromete-se seu papel em relação a suas finalidades prioritárias de ensinar conteúdos e promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos. Desse modo, tais políticas levam ao empobrecimento da escola e aos

ensino, sendo capaz de ofertar possibilidades reais e concretas de articulação entre a aprendizagem dos conhecimentos e sua articulação no processo produtivo. Atualmente temos o Novo Ensino Médio que também introduz o ensino tecnicista, com a educação profissional. Nos anos seguintes novas pesquisas podem analisar o impacto dessa modalidade.

baixos índices de desempenho dos alunos e, nessa medida, atuam na exclusão social dos alunos na escola, antes mesmo da exclusão social promovida na sociedade (LIBÂNEO, 2016, p. 48).

Nesse caminho, qual face é atribuída a escola da sociedade moderna, precisamente as escolas públicas brasileiras? Em face a reforma e o que ainda está em trâmite, diante das lacunas na produção de um currículo nacional e das especificidades dentro dos itinerários formativos, a escola caminha em detrimento com o capital e a lógica introduzida por ele. Sem uma análise de sua própria realidade, entramos em um eixo de reformas que não dialogam com a complexidade de um país tão pluriétnico e cercado por variadas desigualdades em sua estrutura. Tenta-se importar o currículo educacional e depositar na educação a resposta para tudo que não está em perfeito funcionamento. Sabemos que tal situação é fadada ao fracasso, como historicamente vem acontecendo, pelo menos no caso do Ensino Médio – etapa que ainda não tem uma cara definida, e que talvez, seja justamente por não conhecer a pluralidade e diferentes perspectivas desse público.

Por outro lado, compreendemos que a escola contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais existentes na sociedade. Mas sua função e seu legado não condizem somente com essa perpetuação. Ao atribuímos a ela somente a função de reprodutora deixamos passar outros fatores da sua prática cotidiana como também dos agentes sociais inseridos em seu contexto. Sendo assim, reitera-se a afirmação de Giddens e Sutton ao enfatizar que:

O ensino escolar faz parte da reprodução de desigualdades estruturais, mas ao mesmo tempo também dota as pessoas de algumas das habilidades e de conhecimento que lhes permitem compreender e debater tais desigualdades. Além disso, também ocorre que muitos professores que valorizam plenamente a função estrutural do sistema educacional trabalham para melhorá-lo e modificá-lo de dentro para fora. [...] A educação é um espaço importante para uma série de debates que não dizem respeito apenas ao que acontece nas escolas, mas também ao direcionamento da própria sociedade. (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 130)

Isso não isenta a perspectiva de que o suceder diante das reformas e descontinuidades de currículos educacionais colaboram com a reprodução do mundo social dentro da escola. Para além de ser uma instituição que promova a igualdade e proporcione equidade dentro de seu seio, a escola ainda colabora com a atenuação das desigualdades sociais. Mas isso não condiz em dizer que ela é apenas isso. Para cada pessoa que ingressa nela há algum fator que prepondera mais, seja a exclusão ou o

proporcionar novos caminhos. Sendo assim o caminhar da discussão de diferentes teóricos sobre o funcionamento da escola contribui para pensarmos que tipo de escola estamos contribuindo e construindo nesses novos tempos. Além de pensar que tipo de políticas públicas está sendo pensada e construída para as diferentes juventudes que integram o nosso sistema escola.

De fato, quando com o ‘Novo’ Ensino Médio é colocado ao jovem a responsabilidade acerca do seu futuro diante das escolhas tomadas por ele, é necessário levar em consideração os diferentes estudantes e suas diferentes trajetórias no Ensino Médio e assim suas diferentes escolhas. Atribuir a eles essa responsabilidade seria o caminho mais viável? Os fracassos e sucessos, tema bastante trabalhado na Educação, podem estar cada vez mais em alta, devido os diferentes processos de escolhas. E assim, “passa-se, então, a acreditar que a aprendizagem resulta unicamente da vontade e da boa escolha do sujeito, constituindo-se independente de todas as condições de materialidade da vida” (KOEPEL; GARCIA; CZERNISZ; 2020, p. 11).

Apresentado um panorama sobre a escola brasileira cabe no tópico seguinte discutir sobre a produção do currículo escolar e os cenários que rondam sua construção. Diante disso, enfatiza também qual perspectiva a BNCC apresenta sobre o currículo instituído para o Novo Ensino Médio, sendo antecedido pela discussão sobre a importância que o currículo tem perante a educação.

3.2 O currículo e o cenário de disputas: faz sentido ter uma base nacional comum curricular?

Ao longo dos anos, a discussão foi pautada em perceber não o porquê da educação, mas para onde a educação deve conduzir, quais as aspirações almejar a partir dela (ADORNO, 1995). No Brasil, a educação começa a ser discutida com maior ênfase a partir dos anos de 1930, e mesmo assim “ainda não temos, no Brasil do século XXI, um sistema de educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre redes, sistemas de ensino, entre estados e regiões” (ARAÚJO, 2011, p. 280). Temos um cenário com diversas reformas educacionais que afetam diretamente a relação entre os agentes envolvidos no espaço escolar. As primeiras políticas públicas voltadas a construção de um plano de educação não se deram em esfera nacional, pelo contrário, era atribuído a responsabilidade a cada estado.

Como consequência dessa falta de interesse inicial em estabelecer as bases educacionais no Brasil, a produção do currículo sofreu grande impactos. Uma delas foram as diferentes produções curriculares, iniciadas a eixo de regiões e posteriormente teve-se a tentativa de unificar em um currículo nacional. Mas antes de adentrar a discussão da produção de um currículo nacional é preciso frisar que:

Entendemos que currículo ultrapassa a dimensão prescritiva dos textos de propostas que indicam quando muito objetivos, conteúdos e formas. Para além dessa dimensão prescritiva, é preciso reconhecer que por meio da palavra currículo se expressam também o fazer propriamente dito, as ações por meio das quais se realiza o processo formativo no tempo-espaço da escola, processo este nem sempre circunscrito ao que está prescrito.” (SILVA, 2015, p. 370).

Dessa forma, o currículo é “produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (APPLE, 2001, p. 71). É escolhido o tipo de conhecimento, o que conta ou não conta como conhecimento, a forma como ele vai ser transmitido, a sua organização, e há quem diga o que é o próprio conhecimento através da produção do currículo. E aí, podemos nos questionar: quem tem autoridade para tais feitos?

A internalização da cultura de uma sociedade diz muito sobre o que ela propõe e propaga nos meios educacionais. A cultura dominante, se assim podemos destacar, aquela que detém o imaginário e a ideologia existente em uma sociedade, ou seja, que condiciona as formas simbólicas e culturais da sociedade, se apoiam na construção da legitimidade do currículo escolar, transformando-o, assim, em um currículo oficial.

Em meio ao discurso posto sobre o currículo oficial, há também as disputas e os confrontos existentes para apresentar outras perspectivas e formas de conhecimento que não foram abordadas. Ao está instruído um tipo de conhecimento específico, produzido e tornado oficial por determinado grupo, há um tipo de sociedade que se almeja a partir dele – levando-se em consideração que é a partir da educação que se delimita as ascensões sociais como também os tipos de trabalhos na sociedade. Sendo assim, “em toda disputa por conhecimentos estão em jogo disputas por projetos de sociedade” (ARROYO, 2011, p. 38). Questionar o que foi construído como saber necessário e contrapor o que não foi contemplado é abrir o campo de discussões acerca do currículo. Não o enrijecer e estagnar em apenas um contemplação e um viés de pensamento é colocá-lo como um espaço aberto, sendo passível de confronto. Assim, como Arroyo (2011) nos apresenta que

o campo do conhecimento sempre foi tenso, dinâmico, aberto à dúvida, à revisão e superação de concepções e teorias contestadas por novas indagações que vêm do real. Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimentos superados, passados da data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos. (Ibid, p. 38)

O currículo, nesse sentido, aparece em um cenário de disputas. Disputas que envolvem a relação dos professores com o currículo posto e definido como legítimo e oficial, com os grupos que não conseguem ver suas diferentes realidades no conhecimento oriundo do currículo, e com a falta de discussão sobre a legitimidade e atualização do currículo. Não há um conhecimento único. A tensão das disputas gira em torno, justamente, de confrontar a imposição dada a determinado tipo de conhecimento, pois não é somente o currículo que está em disputa, é também o conhecimento e a própria cultura da sociedade (ARROYO, 2011).

Para além da produção do currículo e sua aplicabilidade, as ferramentas metodológicas utilizadas em sala de aula também participam desse cenário de disputas. Uma dessas ferramentas é o livro didático. Assim como Neto, Almeida e Pessoa (2015, p. 156) compreendemos que o livro didático tem sua importância para além da “condição de ferramenta auxiliar da prática pedagógica”, ele é uma referência diante do “momento de construção do plano de curso para a disciplina nas escolas [...] tornando-se um guia curricular”. A escolha pelo livro didático perpassa um campo de poderes institucionais, pois desde o processo de aprovação até chegar à escolha nas unidades escolares enfrenta “os embates políticos sobre o que se ensina, se lê e aprende sobre os valores e contravalores que as escolas reproduzem viraram objeto de tensas disputas em todos os níveis da sociedade” (ARROYO, 2011, p. 41).

O papel do professor também é pontuado nesse processo de disputas. Para isso é imprescindível que o docente perceba a importância de sua prática, percebendo que “ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventa transgredir em função de opções políticas, éticas” (Ibid, 2011, p. 51) e que ele/a

se reconheça como um intelectual crítico que desenvolve uma das mais relevantes tarefas sociais. Tal consciência torna-se condição imprescindível para sua profissão de educar, cujo objetivo ressalta na busca e contribuição permanente para a mudança das estruturas morais e sociais de uma sociedade (ALVES; SOUSA, 2013, p. 40).

Quando avançamos sobre a proposta de um currículo nacional, reafirmamos que ele “é um mecanismo para o controle político do conhecimento” (APPLE, 2001, p. 94). Daí indagamos juntamente com Silva (2015): há quem serve a ideia de um currículo mínimo nacional? Tal indagação nos permite enveredar na perspectiva de que ao propor um currículo nacional precisamos analisar as políticas curriculares já existentes e em quais direções elas caminham.

Silva (2015) faz uma análise sobre três políticas curriculares que reverberar disputas em relação ao currículo: as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio de 1998, as DCN para o Ensino Médio de 2012 e as proposições em torno do PL 6.840 de 2013 referente a reforma para o Ensino Médio. Nas DCN de 1998 a organização do currículo está centrada em uma formação através dos conceitos de competências e habilidades. Nesse período, “as justificativas de reformulação curricular estavam ancoradas principalmente nas transformações tecnológicas e/ou em outras mudanças ocorridas no mundo do trabalho, o que explica o mote da empregabilidade e a ideologia da formação de competências para o mercado de trabalho” (p. 372). Além disso, o conceito de competências está associado a ofertar a educação um ensino administrado e sujeito a controle por ter uma lista com objetivos sequenciais a serem atingidos. Já na atualização dessas Diretrizes, em 2012, ela apresenta um caráter mais norteador e não tão prescritivo como a DCN anterior. Ela busca uma formação integral que proporcione uma relação com o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (BRASIL, 2012). E o PL nº 640 de 2013 buscou organizar o currículo através de “opções formativas” que ficariam sujeita a escolha dos estudantes e propõe também a inclusão de temas transversais. Nele muito do que se buscou com as Diretrizes de 2012 vai em desencontro. O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, enfatiza que

A proposta de inclusão de temas transversais para produzir uma “maior interação e articulação entre os diferentes componentes e conteúdos curriculares” não se sustenta na medida em que as atuais DCNEM entendem o currículo como elemento organizador das experiências significativas que a escola deve propiciar. Estas diretrizes preconizam que haja uma estreita relação entre conhecimento tratado na escola e sua relação com a sociedade que o produz. Deste modo, não cabe falar em “temas transversais” já que todo conhecimento, ao estar vinculado ao contexto social que o produziu, adquire sentido e expressão na construção da autonomia intelectual e moral dos educandos.

Nesse caminho, o PL 6.840/2013 estagnou e em 2016 foi retomado por meio da MP 746/2016. Quando se transformou em Lei 13.415 em 2017, logo em seguida a BNCC teve sua aprovação, com a 3ª versão de seu documento sendo a oficial, e novos arranjos curriculares introduzidos para o Ensino Médio. Dentre essas principais mudanças na estrutura curricular, temos o aumento da carga horária e com isso, a determinação em ter uma formação básica comum e uma parte diversificada por meio dos itinerários formativos. A preposição por apresentar um novo currículo ao ensino médio parte da premissa de oferecer um “currículo menos extenso, mais atrativo, que estabelecerá um diálogo com a juventude e a induzirá ao desenvolvimento de habilidades e competências” (KOEPEL, GARCIA, CZERNISZ, 2020, p. 3).

É proposta uma flexibilização curricular por meio do protagonismo estudantil. A promessa da escolha dos estudantes será discutida no próximo capítulo, mas já podemos mencionar que “o sonho e a vontade de cada sujeito, conforme proclamado, só poderão ser cultivados a partir de condições muito determinadas, inclusive em termos de conteúdo, ao se priorizarem determinados componentes curriculares e se preterirem outros” (Ibid, p. 4). Isso porque vai depender do currículo fornecido por cada unidade escolar.

Pensando em outros caminhos, há muito tempo na educação brasileira tem se a discussão sobre o que é educação integral e o que é educação de tempo integral, e contata-se que ainda há confusão sobre a diferenciação entre os dois termos, confusão essa que pode ser proposital por parte dos órgãos reguladores como Ministério da Educação, como apontada pelo Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, elucidando que “enquanto a primeira (*educação integral*) significa formação humana, ou seja, dotar os estudantes de uma base sólida de conhecimentos que lhes permita desenvolver-se plenamente, a segunda (*educação de tempo integral*) preocupa-se em estender o tempo que os estudantes passam na escola”.

O texto final da BNCC que contém a estrutura curricular do Ensino Médio

aparentemente, trata-se de mais uma política na agenda da educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando, demonstrando que o que se deseja é, na verdade, um aluno por mais tempo na escola (SILVA; BOUTIN, 2018, p. 535).

Isso acontece porque o currículo aprovado busca dá ênfase ao ensino das disciplinas de Português e Matemática– voltado principalmente para contemplação de

uma elevação nos números das avaliações nacionais e internacionais –, garantindo seu ensino nos três anos de Ensino Médio, e não contemplando ou deixando de lado o restante das disciplinas que em conjunto proporcionam uma educação integral aos estudantes.

Embora, a BNCC seja um documento que “faz parte de uma política curricular nacional, cujo objetivo é garantir o controle político do conhecimento escolar por meio da definição de direitos e objetivos de aprendizagem padronizados, sob a justificativa de garantir uma formação comum a todos os estudantes” (LOPES, 2020, p. 245), ela não condiz com a oferta da formação comum, pois reforça o caráter de (des)continuidade das políticas educacionais implementadas anteriormente e da perda de oportunizar conhecimentos para o desenvolvimento integral do ser em todas as áreas, visto que o estudo por áreas gera a fragmentação do ensino e fere a possibilidade de formação comum a todos. Quando se opta por transformar, por exemplo, disciplinas de Sociologia, Filosofia e Artes como *estudos e práticas* e não mais em disciplinas, e passa a colocar a ‘escolha’ por itinerários formativos por áreas do conhecimento não se almeja uma formação integral, pois prioriza o ensino de algumas áreas e outras não, agravando as desigualdades já existentes na educação e impedindo a sua superação. Sendo assim, essa é uma das principais críticas em relação ao currículo do ‘Novo’ Ensino Médio.

Lopes (2020) aborda pelo menos duas formas de disputas nos modelos de currículo na nova BNCC, o currículo científico e o currículo regionalizado por competências. Tais modelos se sucedem e se mesclam durante sua produção. No currículo científico a identidade

pedagógica está baseado na valorização das disciplinas científicas, do professor especializado visto como intelectual e da escola como instância transmissora da cultura. Esse modelo propicia uma identidade disciplinar clara e leva o estudante a se apropriar dos fundamentos e instrumentais das ciências (LOPES, 2020, p. 259).

Já o currículo regionalizado por competências,

agrupa os saberes em regiões de conhecimento visando sua aplicabilidade à realidade imediata. Esse modelo influencia a construção de currículos flexíveis que são elaborados a partir do cotidiano do estudante visando sua aplicabilidade no campo do trabalho no capitalismo contemporâneo (LOPES, 2020, p. 259).

Esses modelos curriculares nortearam a versão dos três textos da BNCC. Na primeira versão, a partir da análise da áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Lopes (2021) evidencia que o currículo tem uma atribuição bem mais científica. Com a segunda versão que teve comentários de profissionais de educação já levando em consideração as pontuações feitas pelo primeiro texto, o currículo nesse momento além da contemplação de uma atribuição científica, dá ênfase a valorização da identidade pedagógica e pauta a construção de currículos flexíveis incrementando discussões que dialogam com a realidade dos estudantes. A terceira versão que fora aprovado como versão oficial da BNCC “recria fragmentações e reforça centralidades ao priorizar alguns conhecimentos em detrimento de outros” (p. 269), e muda a concepção de *objetivos de aprendizagem* para *competências e habilidades*.

A mudança para competências e habilidades não é apenas uma mudança de nomenclatura. Ao realizar isso há uma mudança de caráter e novos rumos no conhecimento proposto pela BNCC. A noção de competências também integra os currículos introduzidos na década de 1990, como as formulações propostas pela as DCN e PNC do período, e também é norteadora da reforma do 1º e 2º grau de 1971. Dessa forma, o currículo para o ‘novo’ Ensino Médio não propõe nenhuma inovação. Pelo contrário, resgata conceitos e formatações de currículos anteriores que já foram reformulados e ultrapassados por outras perspectivas curriculares, ocasionando retrocessos no que já vinha se construindo como políticas curriculares para o Ensino Médio. Isso reforça a percepção de que

o quadro descontínuo no processo de produção do documento oficial da BNCC, [...]mostra que, por trás das regulamentações que definem saberes obrigatórios e prioritários, há uma investida ideológica dos segmentos políticos que defendem a implementação de uma agenda liberal” (LOPES, 2021, p. 273).

Outra crítica atribuída a esse currículo é a sua relação com os fundos de investimentos privados, pois põe em xeque a mercantilização da educação, corroborando com um currículo voltado a fins empresarias, não sendo destinado apenas a melhorias na educação, mas colaborando com a lógica de adequação para o mercado. Isso reforça que “as políticas educacionais sob a ótica do neoliberalismo têm reforçado a concepção da escola como instituição simples, capaz de ser controlada e gerenciada a partir de uma lógica de gestão por e para resultados” (GIROTTO, 2019, p. 2). Atribuir a escola a função de fornecer mão-de-obra para o trabalho é colocar a educação só a concepção de ser um

produto. E quando nos referimos a escola pública, em relação a dualidade existente em todo contexto educacional brasileira, é realocar a escola a uma situação explicitada por Libâneo (2012): uma escola do conhecimento para os ricos e uma escola do acolhimento social para os pobres. Uma dualidade perversa que diante dos acordos internacionais reproduz e mantém as desigualdades sociais no ambiente escolar, como também “representa substantivas explicações para o incessante declínio da escola pública brasileira nos últimos 30 anos” (LIBÂNEO, 2012, p. 13).

Quando falamos diretamente sobre as políticas organizadas e financiadas pelo Banco Mundial “para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social” (LIBÂNEO, 2012, p. 20). A lógica atribuída a escola e sua contribuição aos estudantes se volta para o plano de assistencialismo e deixa de lado os objetivos, de fato, elaborados para a educação. Nesse sentido, aumenta-se a perspectiva em relação aos indicadores das avaliações de aprendizagem por ter uma característica de uma política imediatista.

Dois desdobramentos sobre o currículo introduzido pela BNCC podem ser pensados para refletirmos sobre quais os sentidos de ter ou não uma base nacional comum curricular. O primeiro é em relação ao PNLD. E o segundo sobre os conteúdos para o exame nacional. Quando a reforma foi aprovada e passou a ter a integração de um novo currículo para o Ensino Médio era sabido que outras mudanças iam ser encaminhadas a partir disso. Em uma das primeiras instâncias tivemos a elaboração do PNLD de 2021 que passa a ser utilizados nas escolas da rede pública em 2022.

A produção dos livros logo se encaminhou tendo como referência o currículo da base instituído por meio de áreas de conhecimento. Os livros, nesse sentido, não se alinham mais a ser um por disciplina, mas são inseridos por meio de *Projetos Integradores* e *Projetos de Vida* elencados por áreas do conhecimento. Dentro desses livros, em análises rápidas, podemos ver os assuntos de disciplinas da mesma área são diluídos na perspectiva de interdisciplinaridade que não sabe como será o funcionamento no cotidiano escolar e em relação a divisão por parte dos professores acerca dos conteúdos a serem ministrados. Essa mudança ainda bastante recente precisa de um tempo para entendermos seu caminhar, mas isso não deixa de ser possível analisar, em um primeiro momento, sobre as dificuldades que possam vir a surgir.

Cabe retomar a discussão de que “a BNCC se apresenta como uma proposição inviável diante dos cortes orçamentários do investimento público na educação e, também, uma proposta que dá margem para as forças de mercado operarem” (LOPES, 2021, p. 273), pois seu processo de aceleração e de descontinuidade em relação ao que já vinha sendo produzido perde a articulação com outras instâncias para que venha a ser aplicada em condições satisfatórias (APPLE, 2001).

Uma das dificuldades que possam surgir na produção de livros em áreas do conhecimento se dá em como será realizada a articulação entre os docentes, visto que a sua formação ainda não fora modificada, e mesmo que seja, a implementação da reforma já está em curso. A formação de professores, inicial e continuada, é um grande elo, estratégico principalmente, para que as mudanças curriculares na educação básica possam alcançar êxito e tenham sucesso em sua implementação. Dessa forma, questiona-se como planeja-se e executa-se uma mudança para educação básica sem pensar inicialmente nas pessoas que ministram as aulas? Se faz de grande importância a discussão do “novo currículo desde a formação inicial dos professores, pois ao fim e ao cabo são eles que o operacionalizarão” (CASA GRANDE; ALONSO; SILVA, 2019, p. 419).

Essa dificuldade reflete os empecilhos em dá sentido nas concepções de se ter uma base nacional comum curricular. Para que tal feito seja alcançado é preciso bem mais investimentos do que está tendo na realidade brasileira, como também estabelecer vínculos e estratégias para que as mudanças ocorram de forma gradual e não chegue aos agentes envolvidos no campo educacional em forma de surpresa.

Todas essas mudanças no currículo também se relacionam com as proposições sobre os exames a nível nacional, isso porque

Os sistemas de avaliação nacional têm sua origem na emergência de um Estado avaliador, um modelo de gestão pública que segue as estratégias definidas por agências internacionais e adota medidas políticas e administrativas ajustadas às leis do mercado. Assim, as avaliações institucionais realizam testes padronizados e classificam os estudantes a partir de indicadores objetivos, elaborados no próprio país e em organizações internacionais, visando assegurar a eficiência e garantir o controle do que deve ser ensinado (LOPES, 2021, p. 275)

Como a reforma caminha de forma progressiva, em 2024 todo o Ensino Médio corresponderá as mudanças curriculares e integrará de forma a correspondência de ser um Novo Ensino Médio. A partir disso os sistemas de avaliação também irão se modificar como pode ser visto a partir da portaria nº 521 de julho de 2021 referente ao

Cronograma Nacional de Implementação para o Novo Ensino Médio. Em 2024 teremos um novo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Isso reforça que

agora, a Base Nacional Comum Curricular passaria a determinar os conteúdos dos exames. Esta é uma das justificativas para sua existência: garantir maior fidedignidade às avaliações. Isso nos leva a uma lógica paradoxal a partir da qual nos vemos como que andando em círculo: dos exames para o currículo e do currículo para os exames. Esse o sentido dessa visão limitada e restritiva de currículo implícita na ideia de uma base nacional comum como listagens de objetivos. (SILVA, 2015, p. 375)

Apple (2001, p. 95) já nos fala que diante de uma realidade que falta recursos humanos e materiais “um sistema de currículos e avaliações nacionais só pode ratificar e exacerbar as diferenças de sexo, raça e classe social”. Os passos seguintes referente a toda implementação do ‘novo’ Ensino Médio ainda são incertos e sem muitas respostas. Desse modo, compartilhamos das concepções de Silva (2018) quando fala que:

O currículo organizado com base em disciplinas isoladas, ordenadas em razão de uma complexidade linear dos saberes, muitas vezes sem significado para os alunos, de fato precisa ser superado. Mas essa superação certamente não há de ocorrer à revelia das escolas. A reforma, sem a participação dos professores, é limitada desde o seu início. O currículo deve ser pensado e proposto tomando-se sempre como referência a escola em suas práticas reais, considerando-se os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa.

A mudança proposta no currículo não dialoga com a realidade existente, não analisou as diferentes realidades e nem escutou os agentes envolvidos no campo. Como podemos pensar nas assertivas que ela pode vim a colher? Estabelecer um modelo único através de um currículo não garante ou resolve os problemas da educação. Ele tente a atenuar cada vez mais as disparidades, seja entre as diferentes regiões do país, como na relação entre ensino público e ensino privado.

Para exemplificar uma proposta curricular que teve uma base curricular comum em todas as escolas, podemos tomar como exemplo o caso do estado de São Paulo quando instituiu uma proposta curricular por meio do *Projeto São Paulo faz escola* em 2008, tendo como base os PCNs de 1990 para aplicar em todas as cidades do Estado. Casa Grande, Alonso e Silva (2019, p. 420) nos apresentam que o projeto tinha como intenção que “as ações pedagógicas fossem desenvolvidas em torno da base curricular comum em todas as escolas da rede estadual”. Gomes e Carvalho (2009) abordam que o objetivo do plano era recuperar a educação de São Paulo, na tentativa de melhorar os indicadores de

desempenhos dos estudantes nas avaliações de ensino a nível nacional, como as realizadas pelo Ministério da Educação, visto que seu sistema apresentava baixos índices de aproveitamento nessas avaliações. Em relação ao material foi produzido um novo, apostilas denominadas de *Caderno do Professor* e *Caderno dos Alunos*. Essas apostilas sofreram diversas críticas dos professores, como Gomes e Carvalho (2009, p. 180) apresenta:

0

O ponto central da crítica é o de que sua implementação retira a autonomia do professor, pois direciona o trabalho pedagógico do professor ao mesmo tempo em que, ao estabelecer procedimentos de avaliação dos resultados escolares centrados unicamente nos conteúdos contidos nas cartilhas, não deixa alternativas ao professor. Ele tem que obrigatoriamente ensinar o que a cartilha determina e na sequência que ela estabelece.

O feito realizado pela cidade de São Paulo marca uma barreira entre uma política pública a nível nacional e uma política a nível de Estado, reverberando como uma política de governo. Sabemos que ao longo dos anos houve a tentativa de reverter as desigualdades curriculares nos diferentes Estados do país. Uma política dessa forma reproduz sim um contexto de desigualdade, mas também poderia ofertar uma visão do funcionamento de uma base curricular comum a nível macrossocial. Diante disso, a proposta em si

se constitui em mera continuidade de propostas já largamente conhecidas. Insiste nas mesmas expectativas presentes nos PCNs e acentua o caráter de uma educação que, embora anunciada como formadora, se constitui em um conjunto de intenções que acentuam a perspectiva de uma educação adaptativa. Ao apostar em uma proposta curricular que direciona e controla o currículo, mais do que uma inovação curricular o que se apreende a partir dos documentos iniciais é uma tentativa de se controlar o trabalho do professor, por meio da unificação dos conteúdos a serem ministrados nas salas de aulas de todas as escolas públicas do Estado (GOMES; CARVALHO, 2019, p. 184).

Outro exemplo pode ser visto a partir de Leão (2018) ao falar sobre a proposta do Estado de Minas Gerais:

Em Minas Gerais, além da tentativa frustrada de implantar a organização por áreas nas duas últimas séries do ensino médio em meados dos anos 2000, a Secretaria Estadual de Educação desenvolveu a partir de 2012 um programa intitulado Reinventando o Ensino Médio. Inicialmente como uma experiência piloto, ele foi universalizado em 2014. Teve como foco a reformulação curricular da rede estadual de ensino, acrescentando ao Currículo Básico Comum (CBC) da rede estadual, conteúdos de qualificação profissional reunidos em dezoito áreas de empregabilidade. A proposta supunha a ampliação da carga horária para 3.000 horas anuais e esperava proporcionar

uma formação que possibilitasse a inserção na educação superior e/ou no mercado de trabalho.

Quando falamos da produção de currículos que buscam dá a introdução de uma base comum em um país tão diverso e inserido no contexto de desigualdades sociais refletidas ainda dentro das escolas, é necessário mudanças para além de ofertar uma nova visão de currículo. São mudanças estruturais, não só no campo da educação, mas em toda a estrutura da sociedade. Nesse “novo mercado educacional, "liberdade" e "escolha" serão apenas para os que tiverem condições e recursos” (APPLE, 2001, p. 98). Como será implementação da BNCC e seus impactos no Ensino Médio é um tema bastante relevante para pesquisas futuras. No momento, podemos destacar que suas implicações sejam por causa do termo de competências e habilidade como pela falta de discussão e orçamento para realizar uma reforma de grande porte, reverberam nas dificuldades iniciais e nas premissas de que a reforma curricular que ele propõe pouco dialoga com as realidade das juventude presente no nosso Ensino Médio. A falta de investimento e a associação com o setor privado refletem em políticas públicas voltadas a interesses econômico e jogo de poderes.

Nesse sentido, o próximo tópico se destina a conhecer um pouco sobre as diferentes juventudes que integram o Ensino Médio, para que por fim, possamos pensar a autonomia na nova realidade proposta pelo Novo Ensino Médio.

3.3 As juventudes no Ensino Médio

Nos tópicos anteriores ao nos referimos ao sentido da escola e do currículo, e não poderíamos deixar de mencionar sobre um grupo específico que permeia as relações que podem ser feitas entre a escola e sua estrutura, o currículo e o corpo docente, na etapa do Ensino Médio: as juventudes. Além disso, é esse grupo a qual se refere, prioritariamente os documentos destinados ao ‘Novo’ Ensino Médio.

Historicamente, falar sobre juventude foi referenciado a atribui-la a significação de ser uma fase de transição para a vida adulta, a utilizar do critério de idade para dizer quem é jovem e que não é, a uma visão romântica atribuindo a concepção de uma liberdade exacerbada, a ser um momento de crise pelas dificuldades que perpassa, entre outras (DAYRELL, 2003, 2007; PEREIRA; LACERDA, 2012; MORETIN, 2019; MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012; LEÃO, 2018). Essas visões contribuem por

dificultar a percepção e conhecimento, de fato, sobre esse agrupamento complexo e que tem diversas formas de análises para o seu entendimento. Compreendê-la na atualidade também é um desafio.

No decorrer dos anos sua conceituação esteve associada ao contexto do pós-guerra, a juventude “guerreira”, a juventude “narcisista”, a juventude “marginal”, a juventude propulsora das transformações sociais, entre outras definições aplicadas⁵². O conceito de juventude, então, varia de acordo com a temporalidade. Em muitos desses casos ela é colocada como um problema.

Acontece sempre que ela se torna uma ameaça para a ordem social vigente, ou porque se afasta do caminho pensado para que aconteça a sua integração na sociedade, ou ainda, enquanto categoria, que problematiza ou ameaça romper com a transmissão da herança cultural (PEREIRA; LACERDA, 2012, p. 194).

Na contemporaneidade tem-se a construção, principalmente a partir da produção da mídia, que a juventude é um agrupamento violento e problemático. Mesmo com essa visão, o foco entre estudiosos da área das Juventudes destinou-se a partir por outra perspectiva diante de sua complexidade: atribuir a juventude uma relação entre os espaços e a territorialidade, sua forma de existir naquele determinado momento histórico, sua sociabilidade e seu constante processo de modificações.

De maneira geral, a compreensão sobre as suas formas de existir no mundo através de suas análises particulares, contata-se que não existe um grupo com uma cultura específica, mas coexistem *culturas juvenis* (PEREIRA; LACERDA, 2019). Analisar o contexto das juventudes a partir dessa perspectiva, auxilia no entendimento de que é importante ““conhecer para compreender”, pois se permanecermos atrelados aos rótulos socialmente construídos sobre a juventude, sem de fato percebê-la em sua diversidade e complexidade, não conseguiremos ter acesso a verdadeira construção de experiências desses jovens” (MELO; SOUZA; DAYRELL, 2012, p. 165).

Falamos em juventudes, como elucidado no título, por compreender a grande pluralidade existente nesse grupo tão complexo. Não se trata de um grupo homogêneo, mas de um conjunto de sujeitos com uma gama de diferenciações. Compreendemos as juventudes a partir do pressuposto de que ela carrega consigo as marcas do seu tempo, do período a qual está sendo percebida e/ou analisada, construindo a sua própria história de

⁵² Ver mais sobre essas conceituações em: PEREIRA, Marcos Villela; LACERDA, Miriam P. Corrêa. **Juventudes**: notas para reflexões. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 185-206, set 2011/fev 2012.

acordo com sua vivência, sendo, portanto, fruto de uma construção social. Sendo assim, concordamos com Dayrell (2003, p. 42) ao afirmar que “entendemos a juventude como parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, mas que tem especificidades que marcam a vida de cada um”. Isso porque “a juventude em seus agrupamentos ou tribos diferencia-se, a partir de ideários, estéticas e consumos culturais que estariam em estreita relação com o nível socioeconômico, o grau de escolaridade, a raça, a etnia, o gênero, entre outros marcadores identitários” (PEREIRA; LACERDA, 2012, p. 188).

A cultura brasileira e sua diversidade também precisam ser levadas em consideração para compreensão da pluralidade existente nas juventudes. Isso fica mais lúcido a partir da compreensão de Dayrell (2001, p. 143) ao afirmar que

A diversidade cultural na sociedade brasileira também é fruto do acesso diferenciado às informações, às instituições que asseguram a distribuição dos recursos materiais, culturais e políticos, o que promove a utilização distinta do universo simbólico, na perspectiva tanto de expressar as especificidades das condições de existência quanto de formular interesses divergentes. Dessa forma a heterogeneidade cultural também tem uma conotação político-ideológica

Dessa maneira, compreendemos essas juventudes a partir da percepção de *sujeitos sociais* (DAYRELL, 2003). Isso porque eles e elas são um “ser singular que se apropria do social, transformado em representações, aspirações e práticas, que interpreta e dá sentido ao seu mundo e às relações que mantém” (p. 44). São seres abertos a exterioridade do mundo, repleto de desejos e sentimentos, inseridos em um contexto próprio e particular e ao mesmo tempo que se produz nesse espaço social, também é produzido por ele ou a partir dele. Compreender as juventudes a partir dessa percepção se insere na perspectiva de ver um sujeito ativo com vivências intensas, (in)certas, mas aberto ao que está por vir e o que já está acontecendo.

Nesse processo adentramos a condição juvenil (DAYRELL, 2007). Essa condição está em situarmos uma fração dessa juventude. Por partir de algumas diferenciações (gênero, raça, classe etc.) coexistem “*as múltiplas dimensões da condição juvenil*”. Ao falar de um agrupamento específico de jovens precisamos situar de onde eles partem, demarcando seu lugar social, pois as análises necessitam de um marco no espaço-tempo.

As diferenciações apresentadas sobre a condição juvenil entram em questão quando abordamos a sua relação com a educação, precisamente sobre o Ensino Médio da rede pública. Nesse sentido, a grande maioria que integra a educação pública na

atualidade são jovens de periferias, de camadas populares, e a vivência desses deles “é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis” dentro e fora do ambiente escolar (DAYRELL, 2007, p. 1108). Esses desafios são associados as condições de pobreza, incertezas sobre a garantia de um futuro, perspectivas de vivenciar o presente, a relação construída com a escola, ou seja, uma tensão que permeia o simples fato de existir e (re)existir na sociedade. É sobre essa perspectiva que reafirmamos a pluralidade existente na realidade das juventudes. Não há como integra-las em um grupo único que passa pelas mesmas situações cotidianas e tem as mesmas aspirações de vida. São reflexos de vidas diferentes inseridos em realidades distintas.

Ao nos referirmos ao Ensino Médio e a relação com essas juventudes compreendemos que a própria etapa do ensino ainda não consolidou a significação e o sentido que possui. Conseqüentemente, o Ensino Médio brasileiro ainda não tem rosto e não tem significações sobre os sujeitos que o compõem. Uma das primeiras indagações que surgem é quem são os jovens que integram essa etapa de ensino? E em consequência a essa pergunta, sucede-se a indagação: qual a função estratégica do ensino médio? (NOSELLA, 2015).

Segundo o Atlas da Juventudes das Juventudes de 2021, o Brasil tem cerca de 50 milhões de pessoas com idade de 15 a 29 anos, representando um quarto da população. Por uma outra face, é essa população de jovens que está inserido em um contexto de vulnerabilidade social. Desse número de jovens, estima-se que 61% sejam de autodeclarados pardos e pretos (IBGE, 2012). Embora sejam em maioria, é nessa parcela da população que “o padrão de desigualdade por cor/raça e nível de escolaridade é demonstrado na medida em que ter menor escolaridade, residir em localidades mais pobres e ser negro aumentam as chances de homicídio e de uma gravidez na adolescência” (ATLAS DA JUVENTUDE, 2021, p. 16), além de estar inserido no índice de que jovens negros tem a taxa de homicídio três vezes maior do que jovens brancos. Outro dado relevante que o Atlas apresenta é que “há 10% mais chances de encontrar jovens na metade mais pobre da população do que na população em geral”, contribuindo com a afirmação de que a maioria dos jovens são de periferias.

Encaminhando essas percepções elencamos o Ensino Médio como sendo uma “fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação” (NOSELLA, 2015, p. 124). As reformas atribuídas a essa etapa de ensino, na maioria das vezes, estiveram associadas ao projeto de nação que

queria ser alcançado, sendo, assim, “caracterizado como um campo de disputas em torno de diferentes projetos educacionais que se diferenciam em termos de concepções políticas e das perspectivas em relação às questões das juventudes brasileiras” (LEÃO, 2018, p. 1).

Leão (2018, p. 7) nos apresenta uma outra dualidade da escola no Brasil:

Aquela que se estabelece sobre a divisão entre boas escolas (públicas ou privadas) e escolas precárias (públicas ou privadas). Algumas poucas escolas públicas e privadas de alto padrão funcionam como verdadeiros “condomínios fechados do conhecimento escolar”, ao lado da maior parte das escolas públicas pauperizadas, que enfrentam muitas dificuldades no seu cotidiano. Tal dualidade instituiu territórios escolares onde os filhos de diferentes classes sociais não se encontram. Escolas para ricos e escolas para pobres!

Sabemos que nas últimas décadas o percentual de jovens de camadas populares cresce cada vez mais na rede pública de ensino. Se anteriormente, tínhamos uma escola com o caráter propedêutico destinado ao ensino das camadas mais altas da sociedade, nas últimas décadas teve uma transformação em relação a esse público. A migração para as escolas particulares, que teve uma expansão significativa, fez com que a escola pública adquirisse um novo perfil de alunos (LEÃO, 2018). Além disso, o número crescente de vagas e expansão do próprio Ensino Médio, e a intensificação no Ensino Fundamental, possibilitou uma continuidade do ensino para os jovens das camadas populares.

Somente essa mudança não significou a readequação da escola perante seu público, pois compreendemos que a escola é uma instituição que participa do processo de atenuar a exclusão social. E o aumento de oferta de vagas também não contribui, assim como afirma Melo, Sousa e Dayrell (2012) em uma melhoria nos índices qualitativos de avanços sobre a escola. Sendo assim, “os jovens das classes populares chegam a uma escola que, originariamente, não foi feita para eles – e essa escola tem se mostrado resistente às mudanças necessárias diante desse novo público e do próprio momento histórico que estamos vivendo” (Ibid, p. 166). Cabe ainda destacar que “no processo de se constituir como aluno, o jovem deixa sua realidade para fora dos portões da escola, uma vez que a escola não busca dialogar com as experiências que ele traz consigo, além de haver uma tentativa de negar a condição juvenil dos alunos” (Ibid, p. 173).

Todo esse cenário remete a relações tensas entre os estudantes e a própria instituição escolar, como também aos agentes escolares que permeiam o cotidiano com mais proximidade. Essa figura pode ser concebida pela imagem do professor e a relação

entre professor e aluno. Há a construção do aluno ideal e do professor ideal. Sabemos que as idealizações, e a própria construção do tipo ideal como Weber (2004) afirma, não pode ser encontrada empiricamente na realidade social. Isso ocasiona as sensações de frustração, tanto por parte do professor como por parte do aluno. Essa relação entre professor e aluno, “desafiam os educadores a desenvolverem posturas e instrumentos metodológicos que possibilitem o aprimoramento do seu olhar sobre o aluno, como "outro", de tal forma que, conhecendo as dimensões culturais em que ele é diferente, possam resgatar a diferença como tal e não como deficiência” (DAYRELL, 2001, p. 145).

Outras forma de perceber esses estudantes e visando a construção de outros tipos de relações é enveredar pela perspectiva de Dayrell ao compreender o aluno como sujeitos socio-culturais⁵³. Esses *sujeitos sociais* também apresentam sua dimensão cultural, pautada em suas experiências e vivências. Em outras palavras:

Essa outra perspectiva implica em superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno, dando-lhe um outro significado. Trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios (DAYRELL, 2001, p. 140).

Os jovens que chegam até a escola trazem consigo uma bagagem cultural própria. Muitos deles por não terem apreendido os capitais culturais do próprio contexto escolar, acabam por viverem a margem do sistema educacional e atribuir a escola um sentido e significado distinto, pois ao mesmo tempo que ele não consegue se perceber na escola, ele também não vê a escola participando do seu presente e muito menos ofertando possibilidades para um futuro. Sendo assim,

esses jovens que chegam à escola são o resultado de um processo educativo amplo, que ocorre no cotidiano das relações sociais, quando os sujeitos fazem-se uns aos outros, com os elementos culturais a que têm acesso, num diálogo constante com os elementos e com as estruturas sociais onde se inserem e as suas contradições (DAYRELL, 2001, p. 142).

Outros desafios vão surgindo ao passo que relacionamos os direcionamentos no currículo do Ensino Médio e o público ao qual se destina, as juventudes. Constata-se em relação as últimas reformas educacionais e curriculares que o ensino voltado aos

⁵³ Fazendo relação com a sua concepção da escola como um espaço sócio-cultural mencionado no primeiro tópico deste capítulo.

estudantes dessa etapa tende a ter inclinação a oferta do ensino técnico-profissional e a um maior aumento do tempo de permanência nas escolas. Já falamos em capítulos anteriores sobre a relação do estudante-trabalhador, mas se faz necessário reforçar o direcionamento da relação da construção das juventudes com o mundo do trabalho, assim como também com o ambiente escolar. Em um primeiro momento, a escola que já se apresenta como não concebendo a realidade do jovens estudantes, não conhecendo sua realidade e suas manifestações culturais, acaba por afastar os sujeitos da escola⁵⁴. Associado a isso, há a relação com as necessidades de contribuir financeiramente com a renda familiar e ao próprio sustento de suas necessidades pessoais.

No contexto da pandemia pela COVID-19 as relações entre aluno e escola modificaram ainda mais. O Atlas das Juventudes (2021) elucida um pouco sobre esse processo:

Com o avanço da pandemia, a situação se tornou ainda mais grave, ampliando os índices de jovens sem oportunidades de trabalho e também da evasão escolar, com uma parcela significativa da população sofrendo impactos em seu processo educacional. Para além destes pontos, é inevitável ressaltar o agravamento das desigualdades sociais e de acesso à serviços essenciais, dos impactos na saúde mental de jovens, na segurança alimentar e também na segurança pública.

Para além, disso é preciso enveredar sobre a qualidade do ensino público. A evasão escolar é um fato e um grande desafio a ser superado. A relação do estudante com a escola, com os professores, sua percepção sobre o significado da escola para a vida, renda, família, entre outros, são fatores que contribuem nesse processo. Mas é preciso pensar também em estratégias que revertam tal situação. O Atlas da Violência (2021, p. 65) elenca algumas dessas estratégias: promover espaços de diálogo e acesso à informação; melhorar condições de acesso e permanência na escola, assegurando alimentação digna na escola; ofertar programas de transferência de renda; e implementar intervenções pedagógicas na dinâmica da escola, visando melhoria no ensino.

O contexto dos conflitos e da violência existente na realidade das juventudes é outro fator importante. Aos nos referirmos aos dados, essa violência atinge e conflitos atinge principalmente o sexo masculino que tem taxas de mortalidade mais expressivas (ATLAS DAS JUVENTUDES, 2021). A cultura juvenil nas camadas populares é envolvida em um contexto de violência (DAYRELL, 2001). A falta da produção de um

⁵⁴ Exemplificações sobre isso podem ser vistas em Dayrell (2003) ao apresentar a realidade de diferentes jovens, como o jovem ligado o *hip hop* e ao *funk*.

novo Censo Demográfico⁵⁵ contribui para na falta de informações sobre os índices da população como um todo e para que se possa pensar na formulação de políticas públicas e estratégias para as juventudes e suas demandas.

Devido a realidade pandêmica a questão educacional nos últimos dois anos esteve envolvida por abandonos e falta de engajamento nas aulas remotas. Essa realidade se deve a varias motivações, dentre elas a falta de acessibilidade por parte dos estudantes de escola pública a equipamentos tecnológicos e acesso a rede de internet – evidenciando que o Nordeste é a região com o menor índice de acesso à internet –, como também a própria estrutura do núcleo residencial, visto que essa população, em sua maioria, sofre com altos índices de vulnerabilidades sociais. A falta e demora por investimentos governamentais dificultou o processo de aprendizagem dos jovens estudantes que se antes já não tinham um diálogo com o processo educativo, esse diálogo ficou cada vez mais distante⁵⁶. Sobre esse processo, Pereira e Barros (2020) afirmam que

A educação deveria ser beneficiada e privilegiada com os avanços tecnológicos, porém, infelizmente não é devidamente contemplada como deveria, afinal, mesmo considerada prioridade pelos órgãos governamentais, continua de modo geral, obsoleta em tecnologia e elitista, na qual os menos favorecidos lutam por uma escola pública de maior qualidade e por um acesso à universidade mais democrático e menos excludente. Por estarem inseridos nesse contexto, os alunos observam uma situação crítica, o que lhes provoca desestímulo e falta de perspectiva em relação às suas vidas e ao futuro. Isso tudo, acaba por desencadear elevados índices de repetência e evasão escolar, ou seja, o insucesso do processo ensino-aprendizagem. Somam-se a isso outros problemas de ordem pessoal, social e familiar que comprometem o processo ensino-aprendizagem, uma vez que afloram na escola e no meio próximo a esta.

A partir dessa realidade em 2022 temos um novo contexto: a implementação da reforma do ensino médio nas escolas. Se antes essa reforma já era desafiadora, agora está muito mais. O distanciamento entre escola e estudantes provocados pela marcam um novo ‘recomeço’ nas aulas presenciais. Pesquisas futuras sobre o ‘Novo’ Ensino Médio

⁵⁵ O censo é realizado a cada 10 anos e o último foi realizado em 2010. O próximo estava previsto para ser realizado em 2020, mas devido ao contexto de pandemia não aconteceu. Desde então segue sendo adiado, principalmente por questões de cortes orçamentários. Mais sobre esse contexto pode ser visto em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/economia/audio/2021-04/censo-demografico-nao-sera-realizado-em-2021>>.

⁵⁶ As escolas brasileiras da rede pública desde o início de 2020 paralisaram as suas atividades presenciais e retornaram com elas em setembro de 2021, em formato híbrido. Nesse intervalo de tempo houve a ‘tentativa’ de estabelecer um ensino a distância com muitas dificuldades. Mais sobre essa realidade na entrevista com o professor Fabrício Motta, integrante do Gabinete de Articulação para o Enfrentamento dos Efeitos da Pandemia na Educação para o Jornal da UFG (Universidade Federal de Goiás), disponível em: <<https://jornal.ufg.br/n/142289-pandemia-tornou-latente-os-problemas-ja-enfrentados-pela-educacao-publica>>

podem nos mostrar mais dados dessas relações. Mas o que já podemos destacar, corroborando com as ideias de Leão (2018, p. 18), é que

a escola de ensino médio pode ser um espaço importante de acolhimento e de acesso a conhecimentos, saberes e experiências que permitam superar tais dificuldades. No entanto, ao propor a construção de propostas curriculares esfaceladas em áreas de conhecimento e com visões tão restritas da articulação entre ensino técnico-profissional e ensino médio, a lei certamente contribuirá para restringir o campo de possibilidades já tão estreito para a maior parte dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

Sendo assim, uma das ‘inovações’ propostas nesse ‘Novo’ Ensino Médio é atribuir ao jovem uma perspectiva de autonomia e liberdade de escolha para decidir sobre a formação que deseja adquirir. É sobre essa temática que o próximo capítulo se destina a aprofundar.

4 A AUTONOMIA NO ‘NOVO’ ENSINO MÉDIO: O QUE OS DOCUMENTOS TÊM A DIZER?

Esse capítulo apresenta as aproximações teóricas do conceito de autonomia alinhado aos documentos do Novo Ensino Médio com o intuito de apreender e visualizar como e que tipo de autonomia aparece nesses documentos que respaldam e concretizam a nova reforma educacional e curricular do Ensino Médio. A discussão se dá em perceber como o conceito de autonomia é amplo e as vezes vago, por não situar e explicar o que é pretendido quando utilizado. Dessa forma, buscou-se estabelecer os diferentes campos em que a autonomia é abordada, enquanto conceito teórico e epistemológico, e analisá-lo dentro dos documentos oficiais da reforma. A dinâmica caminha por apresenta notas teóricas sobre o conceito de autonomia, perpassando por um contexto histórico do conceito nos documentos educacionais após a LDBEN da 96 até chegar nos documentos no ‘Novo’ Ensino Médio.

4.1. Notas teóricas sobre o conceito de autonomia

A autonomia enquanto conceito teórico tem sido historicamente construído em contextos políticos, históricos, econômicos, filosóficos e educacionais. Esse tópico se destina a embasar alguns pressupostos teóricos sobre o conceito de autonomia realizando uma aproximação com o campo da Educação. Desse modo, apresento uma abordagem histórica dentro da discussão desse campo com a finalidade de chegar à perspectiva que norteia o entendimento de autonomia desta pesquisa.

Abordar esse conceito no campo da Educação é dar ênfase aos seus agentes como também as unidades escolares e ao seu funcionamento. Sendo assim é preciso contextualizar que

A palavra “autonomia” vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de auto-realizar-se, de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno. A escola autônoma seria aquela que se autogoverna. Mas não existe uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias, portanto a autonomia será sempre relativa e determinada historicamente. (GADOTTI, 1997, p. 10)

Assim, ao longo dos anos, o conceito de autonomia caminhou por correntes de pensamento dentro do campo da Educação. Cada qual ao seu modo, abordou o

direcionamento, as interpretações sobre a autonomia e destinou qual agente ela iria ancorar, os estudantes, os professores ou a própria escola e em relação a qual esfera iria atuar, a esfera individual (voltada para o conhecimento de si) ou a esfera coletiva (voltada para o desenvolvido do indivíduo para a vida em sociedade). Em todas essas correntes pedagógicas e de maneira central a essa visão do conceito de autonomia ela está “sempre associada à ideia de liberdade”⁵⁷.

Em relação a autonomia ser relativa leva-se em conta que ela está em constante processo. Não se obtém a linearidade de começo, meio e fim. Ou seja, “[...] é um processo sempre inacabado, um horizonte em direção do qual podemos caminhar sempre sem nunca alcançá-lo definitivamente” (GADOTTI, 1997, p. 44)⁵⁸. Concepção que se assemelha a essa é a de Cornelius Castoriadis⁵⁹, pois para ele “no humano, a autonomia é o fim buscado, mas também o exercício continuado da interrogação” (VALLE, 2008, p. 510). Ambos abordam que a busca pela autonomia é um processo sem fim.

Ao aprofundar a concepção de Castoriadis sobre autonomia nos deparamos com a perspectiva de um projeto de criação, a partir de uma análise social-histórica da sociedade. Essa explicação da sociedade por intermédio do viés social-histórica “considera o mundo histórico como mundo do *fazer* humano, cujo *fazer* está em relação com o *saber*” (OLIVEIRA, 2009, p. 52). O projeto de criação relaciona-se com a criação do imaginário, utilizando-se da imaginação afim de compreender os indivíduos dentro dessa vivência na sociedade. Desse modo, a escola contribui no processo de construção para um desenvolvimento da autonomia dos indivíduos, possibilitando uma relação entre indivíduos autônomos.

Além disso, a perspectiva de autonomia em Castoriadis está relacionado ao desenvolvimento de um projeto revolucionário que tem por sentido um “projeto de transformação da sociedade atual em uma sociedade organizada e orientada no sentido na autonomia de todos, sendo esta transformação efetuada pela ação autônoma dos homens

⁵⁷ Ver a linha da construção das correntes pedagógicas em: GADOTTI (1997) e SAVIANI (1997).

⁵⁸ Não cabe neste momento ponderar sobre qual a melhor visão em relação a autonomia, seja ela na perspectiva relativa ou real. O que proponho nesta discussão inicial é uma ampliação das diferentes visões focalizando caminhos que a construção teórica do conceito percorreu. Mas sim, traçar um caminho até a abordagem teórica que se pretende focalizar na pesquisa.

⁵⁹ Cornelius Castoriadis (1922-1997) foi um filósofo que discutiu sobre a construção de um projeto de autonomia, como também de um projeto revolucionário para a sociedade. A educação em seus escritos aparece como um pilar para contribuir em seus projetos, não sendo o foco principal, mas apresentando análises e contribuições da sua contribuição no desenvolvimento da autonomia dos indivíduos.

tais como são produzidas pela presente sociedade” (CASTORIADIS, 1982, p. 98). Tal lógica se instaura pelo autor compreender que as revoluções propostas anteriormente, como a revolução socialista, não conseguiram abarcar a realidade como um todo. Pois para ele “o projeto revolucionário tem suas raízes e seus pontos de apoio na realidade histórica efetiva, na *crise* da sociedade estabelecida e na sua *contestação* pela grande maioria dos homens que nela vivem” (Ibid, p. 116). Esse projeto revolucionário busca “a reorganização e a reorientação da sociedade pela ação autônoma dos homens” (Ibid, p. 97).

Para a discussão visando a concretização desse projeto revolucionário como também da análise social-histórica da sociedade, Castoriadis (1982) utiliza-se dos conceitos de *práxis* e autonomia, conceitos que se correlacionam e se complementam. Para ele, a *práxis* é “este fazer no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia” (p. 94), complementando que

[...] na *práxis* a autonomia dos outros não é um fim, ela é, sem jogo de palavras, um começo, tudo o que quisermos, menos um fim; ela não é finita, não se deixa definir por um estado ou características quaisquer. Existe relação interna entre o que é visado (o desenvolvimento da autonomia) e aquilo por que ele é visado (o exercício da autonomia), são dois momentos de um processo; finalmente, desenvolvendo-se num contexto concreto que a condiciona e devendo levar em consideração a rede complexa de relações causais que percorrem seu domínio, a *práxis* jamais pode reduzir a escolha de sua maneira de operar a um simples cálculo; não que este fosse muito complicado, mas porque, por definição, deixaria escapar o fator principal – a autonomia. (CASTORIADIS, 1982, p. 95)

Concluindo assim que a *práxis* é “uma atividade consciente”. É um fazer que se reinventa a cada novo saber, não se limitando, mas compreendendo que o saber é provisório e que ela é capaz de ofertar a criação de um novo saber. Seguindo essa linha, a autonomia se apresenta em duas dimensões, a individual e a coletiva. Isso porque ela está no campo do consciente e não do inconsciente. Sendo o inconsciente aquilo que é um discurso do Outro e que para alcançar essa autonomia é preciso se desprender desse discurso de que “o sujeito não se diz, mas é dito por alguém” (Ibid, p. 124). Sendo então,

Um discurso que é meu é um discurso que negou o discurso do outro; que o negou, não necessariamente em seu conteúdo, mas enquanto discurso do Outro; em outras palavras que, explicitando ao mesmo tempo a origem e o sentido desse discurso, negou-o ou afirmou-o com o conhecimento de causa, relacionando seu sentido com o que se constitui como a verdade própria do sujeito – como minha própria vontade (CASTORIADIS, 1982, p. 125).

De maneira geral, a percepção de autonomia de Castoriadis envolve o desenvolvimento de autonomia do sujeito tendo como um dos pilares para esse desenvolvimento a educação⁶⁰. A partir disso, percebe-se que “assim, o sujeito da educação é autônomo, que se faz com o outro na própria ação educativa, ou seja, no processo do seu saber-fazer pedagógico” e ela também possibilita ao “aluno o acesso à sua autonomia, ou seja, desenvolver a capacidade de se questionar e de se transformar de forma consciente” (OLIVEIRA, 2009, p. 53-43).

Partindo para análise de outro autor, que de certo modo, também pensa pela perspectiva de um “projeto revolucionário” por meio da educação, temos Paulo Freire, grande educador brasileiro, que aborda em suas obras o conceito de autonomia voltado para a educação enquanto uma possibilidade de formação e construção do indivíduo na busca por ser um sujeito autônomo e livre, capaz de compreender a complexidade da dinâmica de existir no mundo. Sua concepção de autonomia centra-se na relação da educação como meio de possibilitar a construção desse sujeito. Isto porque é através da educação que o homem se forma.

O professor ganha bastante notoriedade nesse processo, pois o seu trabalho pedagógico consiste em “[...]saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 21). O professor se torna um agente formador que ensina e aprende junto com os alunos. Ensinar requer que seja um processo dialógico. Processo esse que busca por uma educação problematizadora e não por uma educação bancária. Pois a educação problematizadora “[...]funda-se justamente na relação dialógico-dialética entre educador e educando: ambos aprendem juntos” (GADOTTI, 1991, p. 69). Enquanto a educação bancária “tem por finalidade manter a divisão entre os que sabem e os que não sabem, entre oprimidos e opressores. Ela nega a dialogicidade[...]” (Ibid, p. 69). Freire chama atenção para que seja perceptível compreender que o aluno ao chegar em sala de aula tem um conhecimento próprio, adquirido de suas experiências anteriores e integra também o

⁶⁰ É importante destacar a contribuição da relação entre o imaginário e a autonomia. OLIVEIRA (2009) nos fala que o que “chama atenção Castoriadis no discurso do Outro, a relação com o imaginário, na medida em que o sujeito é dominado por um imaginário vivido como real e a autonomia seria a instauração de uma outra relação transformando o discurso negado em discurso do sujeito” (p. 54). Assim é a partir da relação entre o imaginário e o desenvolvimento da autonomia que o sujeito se desfaz do discurso do outro, partindo para produção da sua própria autonomia.

processo de ensino-aprendizado. Não é somente o professor que é detentor de alguma forma de conhecimento e exerce por isso alguma autoridade sobre os outros.

É nessa *pedagogia da autonomia* de Paulo Freire (1996) que “no fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia” (p. 37). Todos fazem parte do processo de formação, da educação e da construção da autonomia. A mudança através da educação permite compreender o mundo vivido, “significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados” (FREIRE, 1996, p. 11) fazendo com que sejamos capazes de adquirir criticidade, as responsabilidades das próprias ações, deixando de ser apenas um objeto para tornar-se seres ativos e capazes de transformar a realidade e conhece-la, de fato. Sendo primordial compreender que

a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 41)

Nesse sentido, a autonomia segue por um processo de construção que requer responsabilidade, não só de quem irá decidir sobre ela, mas também por quem participa do processo e do seu estímulo como a escola, seus agentes e as diretrizes que norteiam a construção do currículo escolar. “Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tornamos parte” (FREIRE, 2001, p. 40) contribuindo para que o processo de construção da autonomia seja dialógico, livre, pautado no respeito e na ajuda mútua de uma experiência para se reconhecer, reconhecer sua história e as relações de integração social.

Moacir Gadotti, Cornelius Castoriadis e Paulo Freire contribuíram, em linhas iniciais, para pontuar algumas notas teóricas sobre a autonomia enquanto um conceito teórico dentro do campo da Educação. Passado esse momento, utilizamos Pierre Bourdieu e Bernard Lahire para adentrarmos a construção teórica de autonomia que fundamenta, em sua maioria, esta pesquisa. Isso se fez por necessário, por compreender que a relação entre esses dois autores nos dá suporte a conduzir a conceito autonomia com um direcionamento voltado para um contexto escolar, remetendo ao contexto de reformas educacionais e curriculares na educação, afim de analisar como a autonomia aparece, enquanto categoria sociológica, dentro desse contexto. Além de possibilitar um olhar

direcionado aos indivíduos que participam desse campo, a construção e escolha do currículo escolar, e compreender a escola enquanto uma estrutura estruturante da sociedade. Também dialogamos com a premissa de que ora os autores se aproximam e ora se repelem. Sendo assim, cabe aqui destacar essas aproximações e afastamos, tecendo uma linha entre suas concepções.

Outros estudos também abordaram essas correlações entre os autores (NOGUEIRA, 2012; MASSI e LIMA JUNIOR, 2015; AMÂNDIO, 2014) fazendo correlações com suas pesquisas na área da Educação, mas com direcionamentos diferentes. Nessas análises percebemos que, cada uma ao seu modo, estabelece as contribuições e limites na perspectiva de compreender as relações em uma esfera macrossocial quando se utiliza Bourdieu e em uma esfera pautada em análises individuais ao utilizar-se Lahire. Nogueira (2012), por exemplo, aborda o processo de *escolhas* no nível superior. Para a realização de sua pesquisa utilizou-se de Bourdieu para perceber como os capitais e a origem familiar implicam no processo de escolha dos indivíduos para o ingresso em um curso de nível superior. Ao mesmo tempo, relaciona as contribuições de Lahire, para compreender os limites de pensar pela perspectiva somente dos capitais e origem, e leva em conta a trajetória de vida dos indivíduos. Para tanto, ele conclui apontando as limitações dentro do campo das Ciências Sociais em relação a produção de teorias que não abarcam essa grande dimensão da sociedade em como os diferentes grupos nos quais fazemos parte influenciam em maior ou menor grau em nossas *escolhas*.

Já Massi e Lima Junior (2015) partem da compreensão de que Bourdieu tem uma teoria considerada reprodutivista, elencando quais as potencialidades e limitações dela, concluído que o conceito de *habitus* tem essa função de ser sua maior potência e sua maior limitação. E utilizam-se de Lahire para apontar um contraponto e utilizar-se como corrente teórica que conduz o objetivo central da pesquisa – que é analisar o interesse e permanência na carreira de professor de ciências –, pois Lahire aborda o conceito de *disposições* possibilitando, através da sua teoria de sua *sociologia à escala individual*, maiores subsídios para a compreensão que “a noção de disposição supõe, portanto, que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas *em cada contexto*” (p. 5).

Diante dos exemplos citados, percebemos como pode ser amplo o campo de análises utilizando-se os autores. Ora contextualizando e partindo da análise conjunta

entre os dois, ora explicitando os dois e escolhendo uma que melhor conduz, segundo o pesquisador, para a análise da pesquisa em questão.⁶¹

Quando nos deparamos com Pierre Bourdieu e seus escritos sobre educação passamos a ampliar o olhar sobre o conceito de autonomia. O autor nos apresenta uma percepção sobre o que ele vai denominar de *escolhas*. Essas *escolhas* partem de um conjunto de fatores relacionados a posições sociais – levando em consideração como funciona a lógica das classes sociais–, ao *habitus* e os capitais adquiridos, principalmente o capital econômico e o capital cultural em segundo lugar.

Para compreendermos de uma melhor forma essa relação das *escolhas* que o autor aborda é preciso retornar à sua concepção central e relação as suas “preocupações teóricas e epistemológicas”. Bourdieu tenta se distanciar da percepção subjetivista (autônoma, consciente) e objetivista (execução mecânica) em relação as práticas sociais. Para tal feito ele se utiliza do conceito de *habitus* que se apresenta como uma percepção contrária a essa lógica subjetivista, pois “as percepções, o gosto, as preferências seriam formados a partir das condições sociais de existência no interior das quais o sujeito foi socializado” (NOGUEIRA, 2012, p. 15). Concluindo que o “conceito de *habitus* seria a ponte, a mediação entre as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social ou simplesmente entre a estrutura e a prática” (NOGUEIRA, 2012, p. 15) O que está pontuado é que diante daquele espaço social⁶² os agentes sociais vão se definindo, apontando seus gostos, seja de forma singular ou coletiva, sendo capazes de realizar, dessa forma, as suas *escolhas*. Frisando que as *escolhas* não se dão de forma aleatória, mas partem desses fatores, individuais e coletivos, para que se realize.

Ao transpor esse análise das *escolhas* enquanto uma categoria sociológica para o campo educacional, no que se refere ao ingresso e permanência nos sistemas de ensino, se tem a compreensão, seguindo as análises de Bourdieu (1996), que o sistema escolar possui seu capital cultural preexistente e que os estudantes ao ingressarem passam

⁶¹ No entanto, como já mencionado anteriormente, mas sendo importante reforçar, não cabe aqui julgar qual seja melhor teoria para análise. Essa pesquisa consiste em análise de documentos e não dos sujeitos empiricamente, portanto utilizamos da compreensão e análise de ambos para uma imersão sobre o conceito de autonomia no campo escolar, dando ênfase em como o conceito aparece nos documentos que norteiam a proposta do ‘Novo’ Ensino Médio.

⁶² O espaço social é compreendido como um “conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua exterioridade mútua e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre” (BOURDIEU, 1996, p. 18).

pela distinção entre os que possuem do mesmo capital enraizados da escola e o que são desprovidos dele. Sendo assim,

a lógica da distinção aplica-se a um sistema de inclusão e de exclusão: as relações entre os aspectos econômicos e simbólicos envolvem um processo apresentado como uma «*estilização da vida*», no qual os sistemas simbólicos — estruturas de homologias e de oposições ou de desvios diferenciais — realizam a função social de associação ou de dissociação, manifestando assim os desvios diferenciais que definem a estrutura de uma sociedade enquanto sistema de significações (ABREU, 2015, 844).

As diferenças sociais já existentes na sociedade acabam por se perpetuar também dentro dos sistemas escolares, fazendo da escola mais um dos mecanismos que reproduzem as desigualdades sociais existentes. Enfatizando que

a instituição escolar, que em outros tempos, acreditamos que poderia introduzir uma forma de meritocracia ao privilegiar aptidão individuais por oposição aos privilégios hereditários, tende a instaurar, através da relação encoberta entre a aptidão escolar e a herança cultural, uma verdadeira nobreza de Estado, cuja autoridade e legitimidade são garantidas pelo título escolar (BOURDIEU, 1996, p. 39).

E ainda acrescento que “o sistema de educação pode na verdade assegurar a perpetuação do privilégio unicamente pelo jogo de sua própria lógica; dito de outra forma, ele pode servir aos privilégios sem que os privilégios tenham que servir dele” (BOURDIEU; PASSERON, 2014a, p. 45). Há um peso em relação a quem possui uma herança cultural e que não a possui, pois, a origem social carrega com si um peso que se enriquece dentro do sistema educacional. É nessa instituição, a escola, que as diferenças entre os indivíduos poderiam ser amenizadas, mas de forma enrustida, passam muitas vezes até despercebidas, ou seja, acabam por ser reforçadas. Isso se dá tanto porque os estudantes chegam na escola com diferentes capitais por partirem de locais diferentes como também pela escola enrustir o capital cultural da classe dominante e reafirma-lo.

As *escolhas* de fato são orquestradas, seja pelo estudante ou pela família seja ao optar por uma escola ou pela escolha das disciplinas a serem cursadas na escola. Essas *escolhas*, que levam em consideração os fatores já mencionados, orientam as disposições dos sistemas de preferências, colaborando com a reprodução do *habitus* já introduzidos no indivíduo de acordo com os capitais e a classe social pertencente, fazendo com que eles “tendem a reproduzir essa ordem sem saber, ou [*sem*] querer” (BOURDIEU, 1996, p. 43 *grifo nosso*), pois o *habitus* se configura como uma estrutura que transcende a

subjetividade os indivíduos. São dispositivos e ações, elementos da subjetividade, que não agem apenas por reprodução, mas acolhem perspectivas distintas.

Outro fator importante para compreender essa relação no campo das *escolhas* é sobre a disposição, das famílias e/ou dos indivíduos, para investir no sistema escolar, em maior e menor grau. Valle, na obra de Bourdieu e Passeron (2014a) nos afirma que

são os fatores culturais mais que os fatores econômicos que determinam as escolhas, o prolongamento da escolarização, o sucesso escolar [...] os filhos das classes altas adquirem a cultura “como por osmose” graças ao seu entorno familiar (bibliotecas, visitas a museus, teatros, concertos...), enquanto para os filhos das classes sociais desfavorecidas a cultura escolar é aculturação e toda aprendizagem é vivida artificialmente, por estar distante de suas realidades concretas. [...] (p. 10)

Esse ponto está relacionado na compreensão da base das estratégias de reprodução que Bourdieu (1996) elenca: estratégias de fecundidade, estratégias matrimoniais, estratégias de herança, estratégias econômicas e estratégias educativas. Cabe perceber como se utiliza as estratégias educativas, principalmente relacionada as famílias que detém de diferentes tipos de capitais. Esse investimento na educação escolar é atenuado “quanto mais importante for seu capital cultural e quanto maior for o peso relativo de seu capital cultural em relação a seu capital econômico e, também, quanto menos eficazes forem as outras estratégias de reprodução[...] ou relativamente menos rentáveis” (p. 36). Essa estratégia no campo escolar permite perceber como se dá o investimento e interesse das famílias, em investir em menor ou maior grau, na educação a partir da aquisição de um *senso prático*⁶³. Ou seja,

aqueles que podem se beneficiar, através da família, dos pais, irmãos ou irmãs etc., ou de suas relações, de uma informação sobre os circuitos de formação e seu rendimento diferenciado, atual e virtual, podem alocar melhor seus investimentos escolares e obter o melhor lucro de seu capital cultural. Essa é uma das mediações através das quais o sucesso escolar – e social – se vincula à origem social (BOURDIEU, 1996, p. 42).

A disposição entre investir no sistema educacional também reflete na escolha por cursos como também na permanência dentro dos cursos. Pois “todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio

⁶³ Bourdieu (1992) elenca que “o habitus é essa espécie de senso prático do que se deve fazer em dada situação” (p. 42).

faz classes curtas” (BOURDIEU, PASSERON, 2014, p. 39). Isso quer dizer, segundo as pesquisas de Bourdieu e Passeron no sistema educacional francês, que estudantes mais favorecidos economicamente carregam consigo um privilégio cultural por já está familiarizado com a cultura na qual a escola se apresenta. Enquanto estudantes menos favorecidos economicamente adquirem essa cultura escolar por meio de uma aculturação, não estando familiarizado com o capital cultural que a escola exige e acaba por tentar, através de muito esforço, compensar essa disparidade pré-existente.

Sendo assim, esse processo de disseminar a cultura dominante se dá por imposição da escola ou por aculturação dos estudantes (BOURDIEU, PASSERON, 2014). Como um de seus livros, elucidado do próprio título, existem ‘*Os herdeiros*’ nessa relação entre estudantes e a cultura dominante nos sistemas escolares. Nesse modelo educacional não tem como ponto de partida o próprio sujeito, mas a lógica cultural e hierarquizada da sociedade, refletida dentro da escola, privilegiando quem a detém, a conheceu e a internalizou através de seu *habitus*. Ressaltando também que o acúmulo de capital cultural se configura também como um elemento reprodutor de desigualdades sociais, pois acaba por segregar os estudantes e diferencia-los.

Dentro dessa lógica das *escolhas* também se concentra o conceito de *tomadas de posição*. As tomadas de posição se relacionam com o entendimento de que

dependem da posição que eles [*os sujeitos*] ocupem na estrutura do campo, isto é, na distribuição do capital simbólico específico, institucionalizado ou não (reconhecimento interno ou notoriedade externa), e que, através da mediação das disposições constitutivas de seus *habitus* (relativamente autônomos em relação à posição), inclina-os seja a conservar seja a transformar a estrutura dessa distribuição[...] (BOURDIEU, 1966, p. 63-64 *grifo nosso*)

Bernard Lahire parte das limitações da teoria de Bourdieu, principalmente em relação a teoria do *habitus*, pois “seus estudos sugerem que o vínculo familiar e, indiretamente, a classe social, não seria suficiente para explicar a complexidade do *habitus* ou das disposições individuais” (NOGUEIRA, 2012, p. 18). Compartilho do mesmo pensamento de Amândio (2014) quando afirma que quando falamos de Lahire devemos nos atentar que “o seu trabalho sociológico contribui não apenas para fazer viver o legado de Bourdieu, mas também, e sobretudo, para renová-lo” (p. 35), como também na compreensão de que “Lahire parte do reequacionamento de questões inicialmente lançadas por Bourdieu e Passeron, e procura articular diferentes trabalhos e tradições

científicas que viviam até então totalmente separados” (p. 37) no campo da Sociologia da Educação.⁶⁴

O que o próprio Bernard Lahire (2004) nos apresenta sobre sua crítica em relação a Bourdieu é que

Se for possível fazer uma crítica refletida sobre o lugar destinado ao contexto na teoria da ação (contexto + habitus = práticas) proposta por Pierre Bourdieu, não se pode pretender que o sociólogo descreva apenas atores movidos por puras e simples “determinações internas” e que as disposições que ele menciona possam ser reduzidas a “rotinas” (p. 22).

E quando ele fala sobre a apreensão dos diferentes tipos de capitais, pois

não se trata de capitais que circulam, mas de seres sociais que, nas relações de interdependência e em situações singulares, fazem circular ou não, podem “transmitir” ou não, as suas propriedades sociais. Dessa forma, nunca devemos esquecer que estamos diante de seres sociais concretos que entram em relações de interdependência específicas, e não “variáveis” ou “fatores” que agem na realidade social (LAHIRE, 1997, p. 32-33)

Ou seja, o que está posto a partir da compreensão de Lahire nos leva a considerar que não são somente o *habitus* e os capitais condicionam os indivíduos. Ao produzir *retratos sociológicos*, como Lahire produziu, que vão além da compreensão da internalização do *habitus*, da origem social e do acúmulo de capitais, os indivíduos detêm sua própria subjetividade que leva em consideração sucessivo fatores para um maior entendimento de como chegam a realizar suas *escolhas* e em como exercem sua autonomia perante a realidade que está posta.

Compreender esse cenário sobre a produção teórica de Lahire é primordial para situar de onde esse autor parte para realizar suas reflexões teóricas. Sua concepção de *homem plural* que compreende que “os atores não são feitos todos no mesmo molde” (LAHIRE, 2002, p. 18), atrelada, posteriormente, a sua Sociologia à escala individual na qual “os mesmos atores são acompanhados em diferentes contextos de ação e são examinadas lógicas variáveis — ou mesmo contraditórias — das suas práticas” (AMÂNDIO, 2014, p. 4), engloba a perspectiva de possibilitar que os sujeitos sejam o foco de análise, ampliando no entendimento de como se estruturam suas ações e também como ocorre a “apreensão individual do mundo social”.

⁶⁴ Sofia Lai Amândio, socióloga, foi orientanda durante seu doutoramento por Bernard Lahire na Ecole Normale Supérieure de Lyon.

As ações do *homem plural* não são conduzidas somente pela incorporação do *habitus*, pois esse conceito engloba generalizações e as generalizações não permitem encontrar o sujeito empiricamente (RODRIGUES, 2018). Isso não quer dizer que

as explicações macrosociológicas e estatísticas [*sejam*] em si um problema, por vezes elas permitirão um diálogo com as evidências coletadas empiricamente. O problema se dá quando tais explicações iludem dando uma ideia de unicidade, ou mesmo de invariabilidade, quando não trata seus atores generalizados como ilustrações, mas como casos particulares do real, ou mesmo quando a partir do estudo de uma só situação se busca traçar um modelo da sociedade em seu conjunto. (RODRIGUES, 2018, p. 30 *grifo nosso*)

Dessa forma, direcionar o olhar ao sujeito envolve a compreensão das disposições de suas ações possibilitando fazer ligações entre elas. Pois um “ator plural possui um *patrimônio de esquemas de ação*, de disposições, que são organizados na forma de repertórios sociais, distintos entre si, mas comportando elementos comuns, por vezes, interconectados” (Ibid, p. 32). Pois como Lahire (1997, p. 17) afirma

De fato, a criança constitui seus esquemas comportamentais, cognitivos e de avaliação através das formas que assumem as relações de interdependência com as pessoas que a cercam com mais frequência e por mais tempo, ou seja, os membros de sua família. Ela não “reproduz”, necessariamente e de maneira direta, as formas de agir de sua família, mas encontra sua própria modalidade de comportamento em função da configuração das relações de interdependência no seio da qual está inserida. Suas ações são reações que “se apoiam” relacionalmente nas ações dos adultos que, sem sabê-lo, desenham, traçam espaços de comportamentos e de representações possíveis para ela.

É nas experiências vividas, de acordo com cada campo social que entrou em contato com o ator, que são incorporadas essas ações formando esses *esquemas de ação*. Nesse sentido, é de suma importância compreendemos a noção de *disposição* para Lahire – visto que Bourdieu também trabalhou com esse conceito, mas não o explicitou como Lahire –, que supõe “que seja possível observar uma série de comportamentos, atitudes e práticas *em cada contexto*”, concluindo que a “*disposição é o produto incorporado de uma socialização prolongada e só se constitui a partir da repetição de experiências relativamente semelhantes*” (MASSI; LIMA JUNIOR, 2015, p. 5).

Dito isso, a ampliação do olhar que Bernard Lahire teve em relação a produção teórica de Bourdieu está em posição de compreendemos os limites dos conceitos formulados por Bourdieu, como também, preencher as lacunas deixadas e ofertar possibilidades que englobe uma renovação para esses conceitos. Rodrigues (2018)

nos apresenta algumas dessas contribuições e mudanças de olhar proposta por Lahire, a saber:

[...] a abordagem metodológica deve ser escolhida conforme a natureza do estudo que se pretende desenvolver; que os indivíduos não sejam vistos nem como átomos, [...]nem como “indivíduos isolados”, dado que a sua própria atividade mental é produto de experiências sociais passadas; que olhando para o indivíduo estamos olhando para o social em sua forma incorporada; que não existem regularidades no mundo social que permitam aos pesquisadores tratá-las por “leis sociais” (que seria uma imprudência chamar de “lei social” enquanto relações estatísticas identificam variações, exceções); que generalizações são comumente grande obstáculos; procura-se também tornar visíveis as práticas que muitas vezes são obscurecidas por noções, conceitos e categorias; deve-se ter claro que é uma mudança de escala e não uma negação das desigualdades sociais; etc. (p. 42)

Metodologicamente essa contribuição também aparece quando Lahire apresenta seu livro *Retratos Sociológicos*, apresentando na prática como se dá a sociologia à escala individual – analisando o ator social em diferentes esquemas de ação. Acompanhando suas ações em diferentes contextos, mesmo que não presente em todos os momentos, mas utilizando de ferramentas para que possam alcançar esses esquemas, ele buscar enveredar na construção de retratos, de “um dispositivo metodológico inédito”. Lahire (2004) aborda que a finalidade da pesquisa é ser “concebida para atualizar interpretar as variações contextuais dos comportamentos e atividades dos indivíduos singulares (variações intra-individuais)” (p. 20). O que ele propõe é uma pesquisa experimental que “permitiria julgar em que medida algumas disposições sociais são ou não transferíveis de uma situação para outra e avaliar o grau de heterogeneidade ou homogeneidade do patrimônio de disposições incorporadas pelos atores durante suas socializações anteriores” (p. 32).

O olhar sociológico está assim como Bourdieu (1996, p. 138) afirma em “postular que os agentes sociais não realizam atos gratuitos”⁶⁵. Ou seja, até suas escolhas exercendo sua autonomia são condicionadas. E esses condicionantes são forças externas, coercitivas ou não, mas são direcionadas. Complementando com Lahire, é preciso levar em consideração a construção própria de cada indivíduo, que parte do particular para o coletivo, tendo de considerar os diferentes aspectos de sua vida e não somente a internalização do *habitus* adquirido, mas suas vontades e suas próprias criações através das experiências vivenciadas, ou seja, através das *disposições*.

⁶⁵ “O gratuito é referente a ideia de não-motivado de arbitrário: um ato gratuito é um ato do qual não podemos fazer sentido, um ato louco, absurdo, pouco importa, diante do qual a ciência social nada tem a dizer, diante do qual só pode se omitir.” (BOURDIEU, 1996, p. 138).

No campo macrosociológico a visão de Bourdieu se apresenta de uma melhor forma para entender as escolas e a autonomia tomada por ela enquanto instituição, como também numa análise ampla sobre distinções em estudos sobre estudantes de escolas da rede privada e estudantes da rede pública. Mas no campo de estudos das individualidades dos sujeitos, entender as limitações de Bourdieu e seguir com a perspectiva de Lahire tem-se uma percepção mais evidente em relação a particularidade, a singularidade e a trajetória de escolhas e posições tomadas pelos sujeitos, precisamente o que levou esses atores sociais por tais caminhos. O que a pesquisa se propõe é utilizar-se da relação entre a teoria de cada autor buscando auxílio para a análise e compreensão do contexto de autonomia presente nos documentos oficiais elaborados sobre o ‘Novo’ Ensino Médio, pois compreendemos que a leitura de ambos autores nos faz caminhar por uma maior imersão no assunto.

Nesse sentido, investigar os materiais do ‘Novo’ Ensino Médio e perceber que autonomia eles direcionam é compreender, em partes, os rumos destinados ao sistema escolar diante desta reforma. Pois o entendimento acerca da autonomia encaminha para visualizarmos o que se pretende com esse ‘novo’ ensino, na tentativa de perceber o que se mantém e o que se renova. Seja no campo das escolhas ou da autonomia, conceitos que se relacionam dentro da Sociologia da Educação, há muitas lacunas para o entendimento da forma inicial de como se irá proceder a reforma e da sua aplicabilidade perante os indivíduos que são diretamente acometidos por ela. Sendo assim é, de suma importância, analisarmos os documentos para entender o que na prática está por vir.

Apresentado notas teóricas sobre o conceito de autonomia, o tópico seguinte se destina a aproximação do conceito com a formulação e execução dos currículos escolares, compreendendo historicamente como o conceito de autonomia foi abordado nos diferentes documentos que norteiam os processos de ensino-aprendizagem nas escolas brasileiras.

4.2 A autonomia e o currículo escolar: contexto histórico

Parte-se da compreensão que ao fundamentar o conceito de autonomia por Bourdieu e Lahire, principalmente, emergimos para o interior dos sistemas educacionais, como também no que rege aos processos autônomos, de busca por uma autonomia e de *escolhas* dentro desse campo (seja da escola como do aluno). Tornando possível investigar

quais *disposições* e *habitus* aparecem ou se inibem para formulação de currículos, por exemplo. Como já introduzido no tópico anterior, aqui cabe percebermos como a autonomia aparece em diferentes documentos ao longo dos anos que deram base para a estruturação do ensino, para que em momento posterior, possamos visualizar e analisar a autonomia dentro do processo de uma nova reforma educacional no Ensino Médio.

Para contextualizar sobre a discussão do conceito de autonomia e os diferentes autores apresentados é imprescindível abordar a relação do conceito com o Estado, pois por propor uma análise do conceito dentro dos currículos educacionais se faz por necessário conhecer, mesmo que de forma inicial, a relação do Estado e educação e como a autonomia perpassa por isso. Bourdieu (1996) nos auxilia nessa discussão ao afirmar que

o estado é resultado de um processo de concentração de diferentes tipos de capital, capital de força física ou de instrumentos de coerção (exército, polícia), capital econômico, capital cultural, ou melhor, de informação, capital simbólico, concentração, que, enquanto tal, constitui o Estado como detentor de uma espécie de metacapital, com poder sobre os outros tipos de capital e sobre seus detentores (p. 99).

Ou seja, o Estado exerce sobre seus detentores diferentes tipos de influências e coerções e o campo educacional não está isento disso. Visto que sua organização desde as esferas de estruturação curricular ao seu funcionamento é moldada de acordo com o que o Estado instrui, administra, aprova como verdade e impõe sua cultura dominante como legítima.

A essa relação partimos da pergunta de como a autonomia é construída nos currículos escolares. Será uma autonomia que pauta o processo de escolhas, as trajetórias, as ações dos indivíduos, um indivíduo que alcance uma condição de *ator plural* e ao mesmo tempo proporcione uma visão ampliada da realidade? Que tipo de autonomia esses documentos produzem? Ela parte de uma autonomia do indivíduo escolar ou da instituição escolar? Ou os documentos parte da autonomia enquanto um conceito vazio? São vários questionamentos que nos permitem partir de uma análise histórica sobre como foi se construindo sobre o conceito de autonomia nos currículos escolares, percebendo se ela aparece e como aparece.

No capítulo anterior foi exposta uma aproximação teórica sobre a construção do currículo escolar. Entretanto é preciso reafirmar que o currículo está em um campo de disputas e não é somente ele que passa por esse cenário, mas o conhecimento e a cultura também são inseridos nessa disputa (ARROYO, 2013). Sendo assim,

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 1999, p. 71).

Ao propor e formular um currículo tudo é elaborado e pensando, tendo a pretensão de seguir e legitimar determinadas correntes, pois a neutralidade não se aplica a sua formulação. Cada indivíduo que compõe esse processo de construção do currículo parte de um lugar específico – levando em conta sua origem social, seus capitais, sua trajetória–, e inclui nesse processo de construção suas intenções para atingir determinados fins. O currículo vai para além do campo de ser um documento prescritivo, “o currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento” (APPLE, 1999, p. 94).

Gadotti (1997) aponta que a discussão sobre o conceito de autonomia, principalmente da escola, ganhou notoriedade nos documentos oficiais destinados à educação a partir do fim da década de 1990 “tomando o lugar do tema da participação e da autogestão”, arriscando até a afirmar que o conceito de autonomia “é quase um meio termo entre os dois” (p. 30). Desde a promulgação da Constituição de 1988, a autonomia ganhou cada vez mais inserção no debate para um exercício no campo escolar. Na denominada Constituição Cidadã a autonomia aparece nesse campo da educação instituindo a ““democracia participativa” e a possibilidade do povo exercer o poder “diretamente” (art. 1º)” (p. 7). Nesse documento aparece os primeiros indícios, desde a redemocratização da educação, de fundamentos que forneceram bases para a discussão da autonomia no campo da Educação.

Desde então os documentos que foram surgindo trouxeram a autonomia ora voltada para a escola, ora para os professores e ora para os estudantes. Na LDBEN de 96 a palavra autonomia aparece 9 vezes, sendo em sua maioria (7) destinada ao debate em torno da autonomia universitária. No que compete a educação básica, precisamente ao Ensino Médio, ela aparece no art. 35 no item III compondo uma das finalidades dessa etapa do ensino: “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Nesse momento percebemos que a destinação da autonomia se volta para um apuramento e construção da autonomia dentro do campo do conhecimento do estudante, destinado ao

campo da produção da intelectualidade, instituída através dos saberes apreendidos durante essa etapa do ensino.

Para tanto, se faz por necessário que o currículo escolar esteja destinado a ofertar esse leque de saberes, proporcionando uma educação cidadã, voltando a construção de uma humanidade e que o estudante possa adquirir a autonomia dentro do campo do conhecimento. Visto isso, vimos que o currículo também se configura como um instrumento de controle sobre a produção e apreensão do conhecimento. Então que tipo de produção intelectual é essa a qual se refere? Se destina a uma produção voltada ao campo da cultura dominante ou que abrange a compreender a estruturação da sociedade moderna e os diferentes tipos de saberes?

Já no artigo 15 da LDBEN de 96, o conceito aparece destinado a própria estruturação da autonomia nas escolas públicas fazendo referência ao estabelecimento de “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Aqui percebemos que a autonomia está atrelada ao que o próprio Estado delimita. Encontra-se em uma lógica econômica específica, a “transformação de capital econômico em capital simbólico” (BOURDIEU, 1996, p. 102), um capital simbólico que é delimitado dentro das estruturas burocráticas do Estado.⁶⁶

De maneira geral, a LDBEN de 96 foi um marco no campo da educação. A partir dela outros documentos foram ganhando forma e trazendo à tona a discussão da autonomia no ambiente escolar. Dentre eles, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e o Plano Nacional da Educação. Ambos estruturam e encaminham as mudanças desde o início dos anos 2000 até tempos mais recentes que acabaram por ser reformulados por outros documentos que serão expostos no tópico seguinte. Esses documentos, pós LDBEN auxiliam a organização da estrutura curricular, como estipulam metas para o ensino básico e auxiliam o processo de ensino-aprendizagem.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) de 2000 é apresentado o conhecimento destinado a cada área do ensino desta modalidade, elencando os conteúdos base e discussões centrais para cada área do conhecimento. No PCN referente a área de Humanidades é destacado a questão da contribuição que a autonomia

⁶⁶ “O capital simbólico é uma propriedade qualquer (de qualquer tipo de capital, físico, econômico, cultural, social), percebida pelos agentes sociais cujas categorias de percepção são tais que eles podem entendê-las (percebê-las) e reconhecê-las, atribuindo-lhes valor.” (BOURDIEU, 1996, p. 107).

tem para ofertar uma construção da cidadania aos estudantes, até mesmo ter a autonomia para “atuar com segurança na vida adulta” (p. 66). O discurso pautado é que as disciplinas que compõe a área de Humanidades buscam ofertar ao estudante uma educação voltada para o campo social, pautando um auxílio a construção de sujeitos autônomos, engajados com as discussões sociais, através do conhecimento adquirido na escola, dotados de criticidade para construir uma sociedade melhor e mais justa.

Assim, a autonomia colabora com o reconhecimento de si e enquanto um sujeito que compreende qual o seu papel na sociedade. Sendo assim, “o Ensino Médio é o momento de ampliação das possibilidades de um conhecimento estruturado e mediado pela escola que conduza à autonomia necessária para o cidadão do próximo milênio.” (BRASIL, 2000, p. 31). De maneira geral, segundo o PCN, o conhecimento adquirido na escola oferta fundamentos teóricos e práticos para construção da autonomia dos estudantes e essa autonomia é centrada na construção do próprio conhecimento do estudante sobre si, onde ele seja capaz de compreender a sociedade que ele está inserido e consiga alçar voos para transformar o seu meio social.

Nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), documento voltado para o auxílio do professor em sua prática docente, a autonomia aparece em muitos trechos voltada para a construção da cidadania, tendo sentido bastante semelhante com o apresentado no PCN. Um ponto que esse documento destaca é o desenvolvimento da autonomia por meio da leitura. Essa leitura instruída pelo livro didático da escola possibilita ao estudante uma “aprendizagem efetiva e contribui para fazer deles cidadãos participativos” (p. 47). O livro se torna um meio que instiga e apresenta bases sólidas para o desenvolvimento do conhecimento crítico, apresentando situações, notícias e exercícios reflexivos para que o estudante desenvolva sua autonomia e engaje na participação social.

No Plano Nacional da Educação de 2014 nenhuma das vinte metas apresenta algo direcionado ao conceito de autonomia. O que está mais próximo disso é quando se refere a gestão democrática na Meta 19: “Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da *gestão democrática* da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.”. A gestão democrática na escola oportuna o desenvolvimento de uma formação voltada para a cidadania, dando ênfase em processos que delibere tomadas de decisões, desenvolvendo um processo de construção de escolas autônomas. Mas só deliberar uma gestão democrática não garante

que ela aconteça de fato, pois sua maior eficácia está associada a um conjunto de participação, como exemplifica Gadotti (1996), a saber: a autonomia dos movimentos sociais e de suas organizações em relação à administração pública; a abertura de canais de participação pela administração; e a transparência administrativa. Todas essas ações trabalhando em conjunto visam garantir um sistema público de ensino participativo e democratizado.

De maneira geral, os PCNs e as Orientações Curriculares apresentam e repetem constantemente o artigo 35 da LDBEN para falar da finalidade do Ensino Médio aos educandos e é nesses momentos que a autonomia é mencionada. Juntamente com isso abordam a autonomia relacionando-a com a construção da cidadania para os estudantes. Assim, por meio dos conhecimentos apreendidos na escola através das disciplinas os estudantes receberiam uma formação voltada para o exercício da autonomia – enquanto um entendimento de si e da sua realidade –, para assim exercer sua cidadania em seu meio social – sendo um sujeito dotado de conhecimento crítico. A esse entendimento Paulo Freire (1996) aborda que a pedagogia da autonomia se volta para uma emancipação humana abarcando sua dimensão social. Sendo assim, a educação possibilita a construção do conhecimento, aportando aos sujeitos a compreensão da realidade e do meio social. Compreender em que esferas se dá a produção dessa autonomia e como a pedagogia atua nos diferentes contextos é um grande desafio.

Já o PNE, o artigo 15 da LDBEN e a Constituição Cidadã referem-se a autonomia dos sistemas de ensino. Uma autonomia voltada para uma gestão democrática, o exercício da autonomia pedagógica e a democracia participativa, mas ambas tendo limitações de instruções por parte do Estado. Em nenhum momento faz referência sobre o que seria cada um desses conceitos, como se dá seu exercício ou por qual base teórica e epistemológica se baseiam ao referir-se a eles. De fato, sabemos que por ter imposições de ordem estatal o desenvolvimento dessas posições de autonomia e ações democráticas adquirem um sentido de ser referenciada de acordo com que o Estado denomina como eficaz e correto, seguindo suas imposições e demandas. Isso influência desde a linguagem adotada nas escolas como na construção dos currículos escolares. Acometendo a

Assim, por exemplo, se a menor tentativa de modificar os programas escolares e sobretudo os horários atribuídos às diversas disciplinas encontra resistências enormes quase sempre e em toda parte, não é apenas porque interesses corporativos muito poderosos (especialmente os dos professores envolvidos) estão ligados à ordem estabelecida, é também porque as coisas da cultura, particularmente as divisões e hierarquias sociais a elas associadas, são

constituídas como natureza pela ação do Estado que, instituindo-as ao mesmo tempo nas coisas e nos espíritos, confere todas as aparências do natural a um arbitrário cultural. (BOURDIEU, 1996, p. 94-95)

O entendimento de que a funcionalidade da escola se dá pela ordem imposta pelo Estado reafirma o caráter arbitrário e a dominação simbólica existente no campo educacional. Escolas sem o exercício cotidiano da autonomia e a estruturação de currículos formados a partir da “dinâmica do próprio conhecimento, terminam presas a conhecimentos superados, passados de data, de validade”, mas “quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam” (ARROYO, 2013, p. 38), sendo capazes de ampliar o olhar e sua dinâmica de existência.

De fato, a autonomia das escolas e de seus currículos não é relativa. Uma autonomia que integre os diferentes campos de apreensão dos sujeitos envolvidos, voltado a uma não-dominação cultural é um ideário a ser alcançado – que talvez possa não ser encontrada empiricamente na realidade. Pois de certo modo, a bagagem cultural introduzida na escola faz parte do capital cultural da classe dominante, pois os agentes envolvidos na escola, em sua maioria, também participam do acúmulo desse capital. A escola se torna uma instituição alocada em localidades que, muitas vezes, não dialogam com o circuito social e cultural do seu entorno. Aproximar esses polos é primordial para o exercício de construção da autonomia escolar que diante de diferentes agentes possam dialogar e construir uma unidade, aliada também na formação de currículos escolares centrados em realidades específicas e não, somente, a ordem da cultura dominante.

Com a reforma do Ensino Médio de 2017 novos documentos foram elencados para fomentar sua base e elencar seus encaminhamentos, são eles: a lei 13.415 que regulamenta o Novo Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovada em 2018, a BNCC e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. Esses documentos, a eixo nacional, regulamentam e disponibilizam orientações para reorganização do Ensino Médio, visto as mudanças provocada pela reforma. Sendo importante frisar que a produção do novo currículo a partir da reforma e de sua organização através desses documentos são frutos de um

novo tempo marcado por uma opção de crescimento econômico sacralizando a ciência, a tecnologia e o domínio de competências terminam pressionando por um novo currículo, nova docência e novos rituais de controle, de qualidade, de avaliação-aprovação-reprovação de alunos e mestres (ARROYO, 2011, p. 50).

Dessa forma, o próximo tópico é destinado a abordar esses documentos sobre o ‘Novo’ Ensino Médio e analisar sua relação com o conceito de autonomia.

4.3 O discurso da autonomia no ‘Novo’ Ensino Médio

Até chegar ao estágio de ser instituída como uma reforma educacional, o ‘Novo’ Ensino Médio de 2017, enfrentou muitos percalços. Para tentar uma maior aproximação com a sociedade em geral, principalmente depois das controvérsias que envolveram a MP 746/2016, foi utilizada a divulgação de propagandas governamentais em diferentes mídias – televisão, mídias digitais e rádio –, com o intuito de atrair a população e mostrar como a mudança no currículo escolar seria vantajosa para os/as estudantes. Para tais feitos, houve um aumento significativo no fundo orçamentário do Governo Federal destinado a realização das propagandas, dentre isso um aumento nos investimentos das mídias digitais, no intuito de divulgar a MP e o ‘Novo’ Ensino Médio, além da contratação de *youtubers* para divulgá-las⁶⁷. Tais investimentos corroboram com a afirmação de que houve a tentativa de impor um discurso hegemônico, quando a reforma ainda tinha o status de uma medida provisória e já existia um pano de fundo propício a aprovação dessa medida para sua transformação em lei – tanto que o intervalo entre uma e outra é pequeno. As propagandas foram mecanismos de buscas por legitimar a reforma por parte do Governo Federal, visto que o diálogo com a sociedade e pessoas envolvidas no cenário educacional não aconteceram (CARNIO; NEVES, 2019).

A análise das propagandas como forma introdutória sobre o conceito de autonomia no ‘Novo’ Ensino Médio se faz de suma importância para visualizarmos e compreendemos como o discurso da autonomia é pontuado nessa modalidade de ensino e também nos documentos apresentados sobre a reforma. Não cabe aqui trazer os aspectos de análise de imagem e discurso em toda sua complexidade, mas de apresentar qual

⁶⁷ *Youtubers* é o nome designado a pessoas que produzem conteúdo na plataforma do *Youtube*.

Sobre os investimentos podemos ver sobre em:

1.<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/mec-desloca-r-295-mil-para-propaganda-de-youtubers-sobre-a-reforma-do-ensino-medio.ghtml>>;

2.<<https://www.poder360.com.br/midia/redes-sociais-receberam-r-67-milhoes-em-publicidade-federal-em-2016/>>;

3.<<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/24/em-meio-a-ocupacoes-mec-gasta-r-18-mi-em-campanha-por-mp-do-ensino-medio.htm>>

4. e <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=57041-gastos-publicados-dezembro-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2017-pdf&Itemid=30192>.

discurso é passado através das propagandas, visto que as propagandas, assim como outros documentos, participam do processo da aprovação, promulgação e implementação da reforma.

As primeiras propagandas produzidas pelo Ministério da Educação começaram a circular no fim de 2016, por meio de plataformas digitais e exibição em grandes emissoras de televisão, no período em que ainda se discutia a reforma com a Medida Provisória nº 746. Nas primeiras propagandas o discurso gira em torno de apresentar, por meio de jargões, *slogan* e frases simples, como irá funcionar o Ensino Médio a partir da reforma, alinhando o discurso a perspectiva de ofertar “mais liberdade em escolher o que irá estudar”. No fim de dezembro de 2016 duas propagandas foram lançadas no canal do *YouTube* do Ministério da Educação, além de serem transmitidas em outros veículos midiáticos. No canal do *YouTube* essas propagandas foram intituladas de “*Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!*” (P.1) e “*O Novo Ensino Médio vai deixar o aprendizado mais estimulante e compatível com sua realidade*” (P.2)⁶⁸, ambas com 30 segundos de duração, mostrando diversos jovens falando que aprovam e querem a nova reforma, pois terão liberdade para escolher seu futuro de acordo com sua vocação.

A duas propagandas iniciam com a frase “Novo Ensino Médio quem conhece aprova” e finalizam com a frase “Quem conhece o Novo Ensino Médio aprova” junto com a imagem de que 72% da população brasileira, segundo pesquisa do IBOPE de novembro de 2016, aprova a reforma. O conteúdo consiste em falas com frases curtas de quatro jovens, em cada propaganda, sendo na P.1 utilizada as seguintes frases: “Eu escolho o que eu vou estudar? Então é claro que eu aprovo.”, “Minha vocação, sim, eu aprovo.”, “Eu quero.” e “Eu aprovo.”. Já na P.2, as frases são: “Eu quero fazer jornalismo.”, “Eu quero ser professora. É o que eu amo.”, “E eu, designer de games”, e “Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar.”. As falas se passam em um auditório ou anfiteatro, tendo jovens sentados e ao falar, um jovem de cada vez, levanta e um foco de luz é direcionado a ele⁶⁹.

Um ponto a destacar é o viés das falas que remetem total liberdade de escolha associada a percepção da vocação, ou seja, os itinerários escolhidos irão ser escolhidos a

⁶⁸ As propagandas serão apresentadas com as siglas P.1, P.2, P.3 ..., de acordo com a ordem que foi apresentada no texto, para situar o/a leitor.

⁶⁹ P.1 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>>

P.2 disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7_Fdhibi0yQ>.

partir da vocação do estudante a uma área profissional específica na qual se identifica e deseja seguir. Limitar o acesso a itinerários formativos não contempla a possibilidade de escolha e formação ampla proposta pelo Ensino Médio, pelo contrário, acaba por reduzir o leque da construção de conhecimento, além de ter um currículo baseado nas noções de competências e habilidade como Silva (2018, p. 11) bem nos elucida:

Nos dispositivos que orientam as proposições curriculares com base em competências, prepondera, assim, uma concepção de formação humana marcada pela intenção de adequação à lógica do mercado e à adaptação à sociedade por meio de uma abstrata noção de cidadania. Esse discurso é marcado, também, pelo não reconhecimento da dimensão da cultura como elemento que produz, ao mesmo tempo, a identidade e a diferença. A noção de competências, ora como resultado de uma abordagem biológica e/ou inatista da formação, ora em virtude de seu caráter instrumentalizador e eficientista, consolida uma perspectiva de educação escolar que, contraditoriamente, promete e restringe a formação para a autonomia.

Da MP 746/16 a transformação da Lei 13.415/17 foi um processo acelerado e intensificado de propagandas maciças nos veículos midiáticos do Ministério da Educação. A medida foi apresentada em 22 de setembro de 2016 e a lei foi aprovada em fevereiro de 2017, um intervalo curto, de pouco debate e que uma abertura para construção de diálogo só foi conquistada, ainda com ressalvas, ao decorrer em que os documentos bases para a implementação da reforma foram sendo produzidos. Em janeiro de 2017 outras cinco propagandas foram lançadas também pelo canal do Youtube do Ministério da Educação, a saber: “*Com o Novo Ensino Médio você pode decidir seu futuro!*” (P.3), “*O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!*” (P.4), “*O Novo Ensino Médio vai ser mais estimulante e compatível com a sua realidade!*” (P.5), “*Novo Ensino Médio 01*” (P.6) e “*Novo Ensino Médio 02*” (P.7)⁷⁰. As propagandas P.3, P.4 e P.5 contam com uma elaboração mais ampla, tendo a duração em torno de 1 minuto e 30 segundos. Já a P.6 e P.7 retornam à duração de 30 segundos, tendo a diferenciação da P.1 e P.2 por serem apresentadas em um espaço ao ar livre.

Nas propagandas P.3, P.4 e P.5 o conteúdo é o mesmo, uma apresentação geral sobre a reforma. O que vai mudar são os cenários e formas de abordagem. Na P.3 mostra um jovem assistindo a uma propaganda sobre o Novo Ensino Médio na televisão

⁷⁰ P.3 disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=bIFgyTLiv4Q> >

P.4 disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=C-M_ewoa0iY >

P.5 disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=Qp0_kuVNskk >

P.6 disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA> >

P.7 disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ> >.

e após o término da propaganda ele vai conversar com os pais sobre as mudanças e para responder seus questionamentos ele acessa o site do Ministério da Educação (MEC) por um notebook. Na P.4 o cenário já é a escola. Em um espaço de estudos, como uma biblioteca, vários estudantes começam a discutir sobre o novo ensino, pesquisam sobre ele e apresentam informações sobre ele, também acessado ao site no Ministério da Educação. Já a P.5 se passa em um restaurante onde duas amigas se encontram e começam a discutir sobre as mudanças propostas no Novo Ensino Médio e acessam o site por um *smartphone* para ver mais informações. Elas abordam como ensino está desestimulante e que as novas mudanças podem oferecer estímulo e uma compatibilidade maior com o desejo e aspirações dos estudantes. Nas três propagandas o destaque se dá ao acesso a página oficial no Ministério da Educação reforçando o viés de mudanças positivas nas escolhas que podem ser tomadas pelos próprios alunos. Convidar ao diálogo e a conhecer a proposta é mostrar aos alunos que eles fazem parte do processo. Na prática, não foi bem assim que aconteceu. Quando foram divulgadas em janeiro de 2017, logo em seguida, já em fevereiro do mesmo ano, a reforma foi aprovada. Foi um processo de aprovação com muita agilidade e sem abertura para o debate.

Já na P.6 e P.7 o cenário é montado em uma rua que apresenta bastante circulação de pessoas. No cenário montado há sofás e uma placa com a frase “Novo Ensino Médio – O que vai mudar?”. Um homem é o mediador e responde a perguntas de jovens que se aproximam do cenário. As perguntas em sua maioria são: O que vamos continuar estudando? As mudanças também valem par escolas particulares? É verdade que vou poder fazer escolhas no meu currículo? E se eu quiser fazer uma formação técnica? Ao passo em que as perguntas são feitas por um jovem, o homem apresentado como mediador, vai respondendo às perguntas. Por ser um vídeo curto as respostas são respostas já ouvidas em outras propagandas, assim também como as perguntas. Essas duas propagandas também foram finalizadas como a P.1 e a P.2, explicitando a frase que 72% da população aprova o Novo Ensino Médio.

Imagem 1: Novo Ensino Médio na P.6



Fonte: *Youtube* – canal Ministério da Educação

Imagem 2: Novo Ensino Médio na P.1



Fonte: *Youtube* – canal Ministério da Educação

A partir da visualização das imagens podemos perceber que os discursos, não somente nelas, seguem um alinhamento específico. Apresentam dados de como o Ensino Médio vinha desempenhando baixo rendimento – como visto em índices do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), e lançam como finalização a aprovação da maioria da população, segundo uma pesquisa realizada, reforça que a reforma vem suprir demandas que até então o Ensino Médio não conseguia alcançar. Dá se a entender que com a reforma tais números serão mudados e os índices de rendimento tenderão a subir.

Um imaginário que deposita a solução de todos os problemas da educação será resolvido com um novo arranjo curricular.

Não deixa de ser evidente que para tais feitos se alicerça na autonomia que poderá ser exercida pelos estudantes. Pois ao ter uma base comum, a parte diversificada caberá ao estudante escolher com base nos seus gostos e aspirações. Sendo assim, seguindo Kaspari e Freitas (2017, p. 303) “visualiza-se a propaganda oficial como instrumento, ideologicamente marcado, de persuasão social empregado pelo governo, que se utiliza dos recursos gráficos e sonoros próprios dos meios midiáticos, a fim de apregoar a viabilidade de um diálogo democrático com a população”. As propagandas, de certo modo, serviram como base para apresentar a reforma de acordo com o entendimento e forma que o Governo Federal se dispôs a atribuir como verdade sobre melhorias no campo educacional.

É importante destacar que o canal do Ministério da Educação não ativou a ferramenta para comentários na postagem dos vídeos, ou seja, não é possível comentar na publicação dos vídeos, seja para interagir, perguntar ou questionar. Que tipo de diálogo é proposto então? Propagandas que convidam para o debate ao acessarem o site do MEC, mas que a própria ferramenta de veiculação dos vídeos pelo ME não está aberta para esse debate. Kaspari e Freitas (2017, p. 308) também colaboram para esse questionamento da falta de diálogo ao afirmar que

O convite feito pelos enunciadores ao final de cada propaganda – em que, junto à frase imperativa “Participe das discussões”, é projetado o endereço eletrônico do MEC –, parece apontar para uma abertura do governo à conversa com a população. Todavia, o cidadão que acessa o site e segue os links necessários para chegar à temática da MP 746 encontra, ainda hoje, apenas um endereço de e-mail para enviar suas dúvidas que, se recorrentes, receberão uma resposta oficial e uma página de “opinião”, em que constam 17 artigos, todos favoráveis à proposta.

A autonomia apresentada no ‘Novo’ Ensino Médio através das propagandas reforça que as *escolhas* e as *tomadas de posição* continuam na perpetuação da classe dominante e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais na escola. Como visto com Bourdieu (1996, 2014, 2014a) as escolhas não se dão de forma aleatória. Há um conjunto de *habitus* que reforça tais *escolhas*. Nem todos os indivíduos se apresentarão de forma livre – na perspectiva de Gadotti (1997), para escolher a sua formação no Ensino Médio. Como mediar em fases iniciais de projeção de futuro a responsabilidade ao estudante? Estudos mais aprofundados no processo de escolhas

tomada por cada indivíduo serão capazes de reverberar como a autonomia nessa etapa de ensino impacta na projeção de futuro de cada um. Sabe-se que há a subjetividades e diversos mecanismos que colaboram com o processo de escolhas, mas sabe-se também da força coercitiva existente no espaço escolar, sendo atribuída ao que de fato foi apresentado nos documentos que orientam e respaldam a reforma que acabam por convergir com a projeção de autonomia e liberdade apresentada pelas propagandas.

Diante das perspectivas de autonomia, falando sobre liberdade e poder de escolha, apresentadas nas propagandas (P.1 a P.7), ela se contradiz com o que a própria lei 13.415 apresenta. No corpo de seu texto, a lei não menciona algo sobre autonomia ou liberdade de escolha por parte dos estudantes quanto ao itinerário formativo ao qual poderão escolher. Pelo contrário, ela aborda a limitação existente, pois os estudantes poderão escolher os itinerários formativos de acordo com a oferta disponível nas instituições de ensino (Art. 36). As escolas, por outro lado, não são obrigadas a ofertar os cinco itinerários formativos. Elas ofertarão os itinerários de acordo com suas possibilidades.

Esse campo das possibilidades por parte da escola ancora na perspectiva do querer fazer de cada instituição, de sua organização, de suas capacidades orçamentárias e estruturas físicas das escolas – que não se isentam da organização da estrutura escolar. Tais aspectos corroboram com a perspectiva de um poder de escolha limitado, pois foi apresentado por meio das propagandas de uma forma e descrito nos documentos de outra forma, ou seja, ocasionou uma visão falseada da realidade e que foi perpetuado no imaginário social da sociedade com a propagação em massa das propagandas nos diferentes veículos de comunicação.

Além disso, há dois pontos no texto da lei 13.415 a destacar. O primeiro é referente ao §7 do Artigo 35-A que diz que “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.”. Nesse primeiro ponto é importante saber quais estratégias serão desenvolvidas pela escola para desenvolver um direcionamento na construção do projeto de vida de cada estudante. As disciplinas eletivas de Projeto de Vida seriam reformuladas para adequar as possibilidades de futuro a partir da reforma? Esse é um dos aspectos que conhecer como será seu funcionamento na prática contribuiu para um melhor entendimento das mudanças oriundas da reforma, como também, a partir dele, visualizar

o curso de funcionamento e aplicabilidade do ‘Novo’ Ensino Médio. Possibilitando compreender a escola como um mecanismo para além das aulas, mas também como potencializadora de mudanças de vidas.

E o segundo, no §12 do Artigo 36 que diz que “As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput”, que também se relaciona com o primeiro. Pois além de auxiliar no processo de construção de projeto de vida através do currículo, a escola deverá orientar em relação a escolha das áreas de conhecimento. Nessa relação o papel do professor também entra em pauta.

Logo após a aprovação da lei deu-se início a construção dos materiais que compõem a estruturação para implementação da reforma. Dentre eles destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que foram atualizadas em 2018, a BNCC aprovada sua versão final também em 2018 – o percurso de elaboração foi apresentado no capítulo 2 –, e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, publicado também no mesmo ano. Tais documentos reforçam a agenda governamental na apresentação de complementos e diretrizes para dá início da implementação do ‘novo’ ensino.

Nas Diretrizes atualizadas em 2018 a autonomia aparece, muitas vezes, referente a autonomia das unidades escolares em relação a produção de seus currículos. Referem-se a isso sobre o “exercício de sua autonomia”, mas sempre explicitando a relação que se deve ter em sua construção alinhada a BNCC. Em relação a suposta autonomia apresentada aos estudantes, muito pelas propagandas, em relação a escolha dos itinerários formativos, ela enfatiza no artigo 12 inciso 10 que “os sistemas de ensino devem estabelecer o regramento do processo de escolha do itinerário formativo do estudante” (BRASIL, 2018c). Ou seja, outro documento que contribui para exemplificação de uma autonomia relativa e falseada que difere do que as propagandas apresentam. A autonomia dos estudantes com o poder de escolha e de decidir seu próprio futuro foi uma máscara apresentada e que não condiz com que os documentos oficiais aplicam a funcionalidade do ‘Novo’ Ensino Médio.

Assim como em documentos anteriores a reforma de 2017 pouco se apresenta sobre a concepção de autonomia escolar, gestão democrático e o poder de escolhas dos estudantes nas Diretrizes Curriculares de 2018. A ambiguidade e a não confirmação pelo que se compreende sobre autonomia nos documentos oficiais do Governo Federal reforça

as amarras existentes nessa perspectiva como também na perspectiva de liberdade que aparece, muitas vezes, de forma falseada, pois o discurso, por parte das propagandas, se apresenta de uma forma e a parte de legislação aparece de outra forma. Nesse sentido, o processo de inclinar da produção de incorporação do *habitus* associado a concepção do *homem plural* refletem nas dificuldades metodológicas existentes, pois as *escolhas* como as *disposições* se apresentam para além do sujeito. O que está posto na realidade é que as engrenagens sociais, do poder instituído nos mecanismos da escola, diminuem e deixam as escolhas e o exercício da autonomia limitadas, principalmente quando nos referimos a autonomia estudantil.

Na BNCC a autonomia aparece de uma forma simplista – mesmo sendo referenciada 31 vezes –, ao abordar sobre a autonomia associada a liberdade por parte dos estudantes como também a autonomia das instituições escolares em formular seus currículos e atuar de acordo com sua realidade local. Dentre isso, ela aparece em algumas competências e habilidades, além de estar na sexta competência geral da educação básica ao abordar sobre a escolha dos estudantes. Assim como explicitado sobre as Diretrizes Curriculares, o documento da BNCC não situa o leitor sobre o que é a autonomia e como será exercida. Menciona apenas que o ensino da qual ela está instruindo pauta em um conhecimento que valoriza as produções individuais e coletivas, além de auxiliar na tomada de decisões, decisões com responsabilidade e que seja bem fundamentada. De maneira geral, o texto apresenta uma autonomia que é fruto de uma educação que busca ofertar aos estudantes escolhas sobre como proceder nesse ensino. Em muitos trechos a palavra autonomia é referenciado apenas como algo a ser alcançado no Ensino Médio, ficando evidente em:

Nesse sentido, cabe às escolas de Ensino Médio contribuir para a formação de jovens críticos e autônomos, entendendo a crítica como a compreensão informada dos fenômenos naturais e culturais, e a autonomia como a capacidade de tomar decisões fundamentadas e responsáveis. Para acolher as juventudes, as escolas devem proporcionar experiências e processos intencionais que lhes garantam as aprendizagens necessárias e promover situações nas quais o respeito à pessoa humana e aos seus direitos sejam permanentes. (BRASIL, 2018a, p. 463)

O Guia de Apresentação do Novo Ensino Médio é pontuado somente aqui porque ele é um compilado das principais informações da lei, diretrizes e BNCC. Ou seja, ele é um guia ilustrativo que surge com o intuito de auxiliar as escolas na implementação do ‘Novo’ Ensino Médio dando exemplos de como pode ser construído o currículo de

acordo com a base comum e os itinerários formativos. Nele fica bem mais evidente a perspectiva de autonomia presente no novo ensino, destinada ao estudante. É um dos poucos documentos que enfatiza que as mudanças curriculares são direcionadas ao protagonismo estudantil, a elaboração de seus projetos de vida e ao exercício da autonomia diante das escolhas de seu próprio futuro. Dessa forma, cabe aqui apresentar as discussões sobre o que a ‘Novo’ Ensino Médio de fato afirma sobre a autonomia, principalmente sobre a proposta da autonomia estudantil.

Logo em sua apresentação o guia esboça que o NEM, assim como abreviado pelo MEC, considera três grandes frentes e uma dessas frentes é “o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar” (BRASIL, 2018b, p. 3), complementando que “a espinha dorsal do Novo Ensino Médio é o protagonismo juvenil, que estimula o jovem a fazer escolhas, tomar decisões e se responsabilizar por elas” (p. 6). Sem dúvidas o viés que é apresentado o Ensino Médio por meio desse guia é como essa etapa de ensino é primordial para a construção da autonomia dos jovens e delegar suas próprias escolhas para o futuro através da educação. Ou seja, é no ‘Novo’ Ensino Médio que o protagonismo estudantil poderá ser exercido através da escolha dos itinerários formativos que irá optar por estudar.

Exposta tal perspectiva de autonomia é primordial destacar que embora se almeje tamanha participação estudantil, serão as redes que terão autonomia para definir os itinerários formativos, sendo possível ofertar vários de acordo com a realidade dos estudantes matriculados na instituição ou não – fica aberto a perspectiva de ofertas, pois cabe a cada rede, de acordo com a reelaboração do currículo escolar pelo município como se dará as ofertas dos itinerários formativos. O guia é um documento que orienta o processo de reelaboração do currículo e a implementação dele destinando a centralidade em uma participação conjunto de escuta entre escolas, professores, estudantes e gestão. O funcionamento no cotidiano escolar poderá ser observado a partir de 2022, sendo possível de fato destacar como foi realizada a organização curricular e para quem ela foi elaborada. Assim saberemos qual a perspectiva de autonomia prevalecerá, a estudantil ou a da gestão escolar, e se de fato a centralidade da reforma se dará ao exercício da autonomia estudantil por meio de seu protagonismo no ‘Novo’ Ensino Médio.

Mesmo após a aprovação da lei e dos outros documentos referentes a reforma as propagandas governamentais ainda continuaram. Apresento aqui uma propaganda recente, de 14 de julho de 2021 intitulada ‘Novo Ensino Médio’ (P.8) publicada também

na plataforma do *YouTube* do MEC que entra no quadro das novas produções do Governo Federal por meio do MEC direcionadas ao lançamento desse novo ensino. Em 16 de julho de 2021 foi realizado um evento de lançamento do novo Ensino Médio transmitido ao vivo por essa mesma plataforma⁷¹. Na descrição da publicação do vídeo consta o seguinte texto: *O Ministério da Educação (MEC) promoveu, na manhã de quarta-feira (14/07), um evento no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), para tratar das mudanças estruturadas no Novo Ensino Médio (NEM) e anunciar o Cronograma Nacional de Implementação para o NEM, por meio da portaria nº 521, de 13 de julho de 2021.* Esse cronograma de implementação será abordado mais adiante.

Retomando a P.8, nela aparecem novos contextos para a reforma, assemelhando sua a produção a de um trailer de filme, a uma produção cinematográfica. O contexto da propaganda trata em abordar que agora a reforma é real e que ela vai acontecer a partir de 2022. Os estudantes que participam dessa propaganda trocam mensagens dizendo que “Vai da certo! Eu sei!” e dialogam que vão poder escolher uma área do conhecimento para aprofundamento dos estudos. Os professores também aparecem falando que irão auxiliar os estudantes “a construir um projeto de vida” e “prepara-los para o pleno exercício da cidadania e o mundo do trabalho”. O cenário vai desde a saída de casa para a escola até o retorno para casa, focalizando na interação com a família em casa, as relações dos estudantes na escola, a relação professor-aluno e a relação da gestão escolar com a família. É a vivência do cotidiano escolar de uma certa parcela de estudantes, retratado pela participação familiar e a realização das refeições em conjunto – sabe-se que nem todos os lares integram a composição de família nuclear, como é apresentada na P.8.

Além disso, é reforçado que com essas mudanças “a qualidade do ensino vai dá um salto!”. É evidente o reforço dado a atribuição de um caráter positivo da reforma em relação as transformações propostas por ela como também que a partir dela todas as demandas em relação ao nível educacional do Ensino Médio vão melhorar. Atribuir somente a essa reforma melhorias no índice educacional do país, remete ao pensamento simplista e de resolutiva imediata que talvez não contemple a realidade. Assim como nas propagandas de anos anteriores, ainda nessa que é mais atual a ideia ainda é a mesma: um ensino que irá mudar todos os índices educacionais para melhor.

⁷¹ P.8 disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=rffon63gGBY> >. Evento de divulgação do Novo Ensino Médio disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=dELEwZx42KE&t=64s>>.

As propagandas apresentadas no decorrer deste tópico competem a apresentação de um discurso ideológico, pois assim como Kaspari e Freitas (2017) abordam segundo a perspectiva bakitiana⁷² nenhum discurso é neutro, “toda enunciação é impregnada de um caráter ideológico” (p. 297). Sendo assim, as propagandas apareceram em um momento político conturbado e que diante das medidas adotadas por parte do Governo Federal tentou uma aproximação com a população por meio de grandes investimentos nelas. O diálogo que não foi realizado ao construir a reforma educacional para o Ensino Médio, foi reelaborado por meio de peças cinematográficas na tentativa de estabelecer tais encontros e discussões que até então não foram postas. A propaganda quando vinculada em grande meios de comunicação de massa se instaura no imaginário social, utilizar dessa ferramenta é construir para um caminho sem construção de pontes reais e visões falseadas sobre a realidade posta.

Adentrando a portaria nº 521 de julho de 2021 que compete ao Cronograma Nacional de Implementação para o Novo Ensino Médio como finalização da apresentação dos documentos referentes a reforma nos permite visualizar as etapas de concretização do ‘Novo’ Ensino Médio está percorrendo e quais as metas e prazos estabelecidos para sua continuidade. Assim, finalizamos a discussão desses documentos oficiais compreendendo quais os próximos passos e o que esperar de implementações. Dessa forma, é importante destacar que esse cronograma tem o objetivo de “apoiar as unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos, alinhados à Base Nacional Comum Curricular - BNCC, e efetivar a operacionalização do art. 24, § 1º, e do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996” (BRASIL, 2021).

A portaria institui um cronograma visando orientar e auxiliar as unidades federativas sobre os prazos dos procedimentos estabelecidos pela e a partir da reforma, a saber: ampliação da carga horária, implementação do novo currículo, material e recursos didáticos via PNDL, atualização das matrizes do Ensino Médio de Tempo Integral, atualização do Sistema de Avaliação da Educação Básica e a atualização da matriz de avaliação do novo ENEM.

Dentre as especificações do cronograma, cabe aqui destacar sobre o arranjo e prazos do novo currículo, do material e recursos didáticos, e o novo ENEM. Em relação ao cronograma segue o que já vinha sendo apresentado referente ano de 2020 fora destinado a elaboração dos referencias curriculares pelos estados alinhado a BNCC, para

⁷² Mikhail Bakhtin (1895-1975) foi um filósofo russo estudioso do campo da linguística.

2021 a aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais de educação, e a partir de 2022 a implementação desses referenciais serão aplicadas no 1º ano do ensino médio, em 2023 a implementação nos 1º e 2º anos de ensino médio e em 2024 a implementação em todos os anos do ensino médio. Em relação aos materiais e recursos didáticos via PNDL, em 2021 teve a escolha e distribuição das obras, projetos integradores e projetos de vida; em 2022 a escolha e distribuição, por área de conhecimento, das obras de formação continuada e dos recursos educacionais digitais; no ano de 2023 a escolha e distribuição das obras literárias e somente em 2024 a escolha e distribuição dos materiais e recursos didáticos para os itinerários formativos. Em relação ao novo ENEM, a sua reelaboração será encaminhada em 2022 com a publicação das diretrizes de sua portaria no mesmo ano e em 2024 teremos a aplicação do novo ENEM seguindo as diretrizes do Novo Ensino Médio.

Diante do cronograma das mudanças é importante vermos os próximos passos a serem concluídos para a implementação do ‘Novo’ Ensino. Essas mudanças não são somente em relação ao currículo, pois impactam também a formação docente e os sistemas de avaliações nacionais. Temos a delimitação que em 2024 tais mudanças serão totalmente concretas. Ter um olhar a nível nacional é importante, mas visualizar como cada estado irá desenvolver e produzir seus currículos também é.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da pesquisa foi explanado desde os contextos das reformas educacionais e curriculares brasileiras até o contexto do ‘Novo’ Ensino Médio. Nesse percurso discutiu-se sobre a produção dos currículos, a escola e as juventudes. Esses assuntos se relacionam ao ponto de apreendê-los como um conjunto de fatores que dialogam com a educação escolar e suas preposições. Tal percurso foi importante para ter uma visão ampla sobre o funcionamento da educação brasileira, seus percalços, suas mudanças e suas (des)continuidades.

As reformas educacionais e curriculares apresentam um contexto extenso e, muitas vezes, sem apresentar um contexto de continuidade entre uma e outra. As consequências disso afetam diretamente a produção dos currículos e o próprio funcionamento da escola. As escolas, por sua vez, tentam atribuir uma identidade de ambiente acolhedor, de transformações sociais e de desenvolvimento da aprendizagem. Na realidade, de acordo com os teóricos apresentados, a escola ainda dialoga com as desigualdades sociais existentes na sociedade, justamente por seus currículos estarem inseridos, constantemente, em um cenário de disputas.

As disputas que envolvem a produção dos currículos estão envoltas em relações de poder e políticas. Instituir um caráter específico as escolas através de seus currículos é atribuir a ela uma ideologia e um direcionamento de que tipo de formação tem a pretensão de oferecer. Historicamente, o caso brasileiro é marcado pela realidade de ter escolas com formações dualistas e de empobrecer o currículo das escolas públicas, voltando-se a formações mais técnicas. Nesses casos, o desenvolvimento da aprendizagem voltada a formação integral com o conhecimento de diversas ciências e saberes é reduzido e a produção de currículos que envolvem a uma formação mecânica voltada a produção de mão-de-obra barata são atenuados.

Uma dos questionamentos propostos, ao longo da pesquisa, é se faz sentido ter uma base nacional comum curricular. Diante da pluralidade social, dos contextos de currículos realizados em um primeiro momento a nível estadual, e só depois instituído pelo Governo Federal dificultaram a relação de ter essa base comum. Quando novas políticas foram surgindo, tentando atribuir os direcionamentos na educação e uma normatização, cada uma delas apresentou um encaminhamento diferente. Por alguns períodos houve de fato uma continuidade, mas quando houve mudança de governos as

mudanças acabam por não serem encaminhadas. Sendo assim, por termos uma educação que não dialoga pensando apenas nela mesma, não caminha em medidas eficazes e que dialoguem com a realidade, pois não há direcionamento específico para pensar as diferentes realidades, as lacunas e possíveis melhorias na educação. O que existe são projetos de governo, voltados para sua própria atuação em afirmar o que fez sobre uma política pública específica.

Nesse caminho, pensar se faz sentido ter uma base nacional comum curricular, envolve outros contextos sobre a educação brasileira. Assim como Saviani (2016) elucida, seria preciso mudanças estruturais em todos os sistemas de ensino, e avanço em afirmar que seria mudanças estruturais nos próprios sistemas de governo ao (re)formular políticas voltadas à área da educação. Essa proposição sobre mudança estrutural pode ser percebida quando falamos da Reforma do Ensino Médio de 2017 que traz contrapontos as outras medidas já institucionalizadas – como a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia pela lei nº 11.684 de 2008. A partir disso, surge uma indagação: qual a necessidade dessa reforma educacional?

A perspectiva de mudança e atribuir um novo cenário educacional à realidade já vinha sendo discutida a longos anos, mas após a MP de 2016 o processo tomou outras proporções. Processo acelerado, com pouco diálogo, que parte da premissa de transformar o ensino médio e melhorar seus índices educacionais. Para além disso, outra perspectiva atribuída é a de transformar jovens estudantes em portadores de algo a mais além de um simples diploma de ensino médio, porém algo abaixo de um prestigiado diploma de nível superior. Para que assim, ambos possam atender a duas vertentes: a primeira de que haja um freio no acesso à universidade pública e este espaço torna-se distante da grande parte da população como foi por um longo período, e o segundo de que haja sempre mão de obra barata e qualificada (CUNHA, 2014).

É, de todo modo, subjetivo afirmar que a educação seja uma porta voz da equidade social, sendo a educação em si mesma um meio propício à reprodução das desigualdades. Porém é certo afirmar que quanto maior o nível de formação e qualificação educacional, maior serão as possibilidades futuras a nível de empregabilidade, ocasionando melhores condições de vida – mesmo levando em consideração a realidade brasileira que não tem garantias de empregabilidade a pessoas que possuem diplomas.

A necessidade da reforma é criada por pessoas que não dialogam com a realidade educacional e mensuram sobre os devidos impactos – sobretudo por aqueles

que detém somente de um capital social e político e de oportunidades para adentrar no espaço legislativo e que fazem da vida pública uma profissão –, que se enveredam pela justificativa, através do tendencioso imaginário sociocultural, de que devemos copiar modelos de países cujos são denominados como evoluídos e avançados. Tudo isso sem levar em consideração as específicas configurações de arranjos sociais que divergem entre nações e até mesmo entre regiões de um mesmo país. Além do mais, a reforma não dá nenhuma indicativa para mudanças na formação dos docentes, seja inicial ou continuada, ficando estes, naturalmente desapropriados da excelência que se espera de um professor em sala de aula diante da nova realidade, de ter que abranger diversos temas agrupadas por áreas do conhecimento e não mais por disciplinas específicas.

Nessa perspectiva, a autonomia surge como a principal mudança no Novo Ensino Médio, sendo disseminada por propagandas massivas acerca da sua funcionalidade e operacionalidade na tentativa de atrair a população e ter sua aprovação. Embora ela apresente esse discurso de poder de escolha por parte dos estudantes, os documentos não colaboram com as afirmativas dos discursos oficiais, pois fica a cargo das unidades escolares organizar os itinerários formativos disponíveis e assim distribuir e elencar os critérios de escolhas pelos estudantes, causando uma acentuada diferenciação na oportunidade de novos conhecimentos dos jovens estudantes. Na realidade, não sabemos como o processo de escolhas vai ocorrer e se vai, de fato, acontecer.

A autonomia que é trabalhada para uma grande aceitação popular, na realidade inexistente, uma vez que o aluno tem a opção de escolha apenas na parte diversificada, pois tem de cumprir a base comum a todas. Parte do pressuposto de que determinadas matérias serão de formação básica a todos, que aliás, é o mínimo básico para um trabalhador ser apresentável como mão de obra multifuncional - ler, escrever e operacionalizar contas matemáticas.

Depositar aos estudantes o peso de suas escolhas sem ofertar uma formação integral e plural é no mínimo uma falta de censo das diferentes realidades a qual estão inseridos. A escola poderá ofertar, durante o ensino médio, o processo de reconhecimento do estudante para que assim eles possam fazer suas escolhas? Tal indagação recai com um grande peso ao papel instituído à escola, como também aos professores que estão no dia-a-dia com os estudantes. Cria-se assim, por fim, um processo de supostas noções de liberdade induzida e/ou de diferentes chances de supostas liberdade, uma vez que os

alunos poderão não ter a chance de exploração dos vastos conhecimentos e saberes, por terem um currículo de formação mínimo.

Os documentos oficiais, por sua vez, trazem a ambiguidade acerca do que o termo representa e significa nesse contexto educacional. Muitas vezes é sobre uma formação ampla, fornecer uma educação voltada para a cidadania e a autonomia voltada para as unidades escolares. Mas pouco se vê sobre os meios possíveis para exercer essa autonomia na prática, diante das demandas e excessivas regulações. O ‘Novo’ Ensino Médio oferta esses mecanismos de exercer uma autonomia na prepositiva de ofertar uma *Escola Cidadã*?

Este referido estudo traz questionamentos e levantamentos acerca do novo ensino médio, onde evidencia alguns equívocos, possíveis impactos e levanta questionamentos importantes, uma vez que no processo de aceitação da reforma, houve uma exclusão do debate público e não foi tratada com maior profundidade. É muito cedo para traçar possíveis conclusões sobre os impactos a médio e longo prazo. Vale a pena citar sobre a reformulação curricular na formação docente, se para entrarem em conformidade com o novo ensino médio, haverá cursos preparatórios ou se haverá mudanças nas grades de formação no ensino superior. É imprescindível deixar de citar também sobre as estruturas físicas, de acesso e de planejamento das escolas para ministrar com êxito esta nova forma de configuração do ensino e dos docentes que já atuam na educação básica.

De maneira geral, este estudo apresenta percepções iniciais, trazendo um contexto histórico para uma análise mais profunda, e aspectos a nível dos documentos da reforma. A partir disso, inserções no campo podem auxiliar a melhores compreensões, visto que em 2022 a reforma começa a ser introduzida nas turmas de 1º ano do Ensino Médio. Sabe-se que novos estudos irão surgir sobre essa conjuntura e se espera que essa análise inicial venha a contribuir com alguns pressupostos de pesquisa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Cesaltina. A lógica da distinção em Pierre Bourdieu, vista através de uma obra excepcional. **Mulemba** (Revista Angolona de Ciências Sociais) [Online], 5 (10) | 2015. Disponível em: <http://journals.openedition.org/mulemba/2195>. Acesso em: 21 out. 2021.

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ALONSO, Luis Enrique. **La mirada cualitativa em sociologia**. Madrid: Ed. Fundamentos, 1998.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. 3 ed. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1980.

ALVES, Judas Tadeu Pereira; SOUSA, Felícia Maria Martins de. O professor de Sociologia na escola básica: reflexividade e experiências docentes. In: ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; CARLEIAL, Adelita Neto (Organizadoras). **Sociologia na escola média: metodologias de ensino em foco**. – Teresina: EDUFPI, 2013.

AMÂNDIO, Sofia Lai. O fio constitutivo da sociologia empírica de Bernard Lahire. **Sociologia, problemas e práticas**, n.º 76, 2014, pp. 33-49.

APPLE, Michael. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.; SILVA, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Brasil a educação contemporânea. In: **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. – 3 ed. – rev e ampl. – São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

AQUINO, Cássio Adriano Braz de. Contribuições da análise sociológica do discurso às pesquisas no campo do trabalho. IN: ALVES, Giovanni; SANTOS, João Bosco Feitosa dos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa sobre o Mundo do Trabalho**. Giovanni Alves e João Bosco Feitosa dos Santos (orgs). – Bauru: Canal 6, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 7. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2014a.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: Sobre a teoria da ação. Tradução: Mariza Corrêa - Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRANCO, Emerson Pereira; IWASSE, Lilian F. Alegrância; BRANCO, Alessandra B. de Godoi. Os parâmetros curriculares nacionais e a organização curricular. **Anais EDUCERE** – XIII Congresso Nacional de Educação, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23681_11755.pdf>. Acesso: 14 jun. 2021.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1-2, 23 set. 2016. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2018b.

BRASIL. **Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021**. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2021.

BRASIL. **Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018c.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. **Lei no 11.415** - 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 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em: 15 jun. 2019.

BRASIL. **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: 23 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros**

Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I - Bases legais. Brasília: Secretaria de Educação Básica/MEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2020.

BRASIL. **PCN+ Ensino Médio:** orientações curriculares complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio:** Ciências humanas e suas tecnologias. Volume 3. Brasília, 2006.

CASA GRANDE, Ana Lara; ALONSO, Katia Morosov; SILVA, Danilo Garcia da. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan./mar. 2019.

CARNIO, Michel Pisa; NEVES, Marcos C. Danhoni. O Novo Ensino Médio como ideologia: análise crítica das propagandas do governo federal brasileiro. **XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – XII ENPEC Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN – 25 a 28 de junho de 2019.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, no. 139, p. 373-384, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/sRgNLFXFPBvWCYggFhcBmYm/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 10 jul. 2021.

DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, out. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/9S4RKvSySgXNcqXtTsmCwhx/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 27 jun. 2021.

DAYRELL, J. T. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. In: _____. **A escola como espaço sócio-cultural.** Belo Horizonte: UFMG, 2001. p. 136-161.

DAYREL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYREL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, set./dez. 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/zsHS7SvbPxKYmvcX9gwSDty/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 19 maio 2021.

FERREIRA, Wallace; SANTANA, Diego C. de. A Reforma do Ensino Médio e o

ensino de Sociologia. **Revista Perspectiva Sociológica**, no 21, 1º sem. 2018, pp. 41-53. Disponível em: <<https://cp2.g12.br/ojs/index.php/PS/article/view/1740>> Acesso em: 16 fev. 2020.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.38, no 129, p.385-4-4, abr.-jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW3FTtfSsKTq/abstract/?lang=pt> Acesso em: 20 fev. 2020.

FREIRE, P. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã: uma aula sobre a autonomia da escola**. São Paulo: Cortez, 1992.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A base nacional comum curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, e0207906, 2019.

GOMES, Francisco Eudes; CARVALHO, Celso. Programa “São Paulo faz escola”: Uma relação a ser investigada. **Cadernos de Pós-Graduação – Educação**, São Paulo, v.8, p. 179-184, 2009.

JUNIOR, Paulo Lima; MESSI, Luciana. Retratos sociológicos: uma metodologia de investigação para a pesquisa em educação. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 21, n. 3, p. 559-574, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SJwWQQXKVwgyv9gknsRhy3q/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 07 nov. 2020.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

KASPARI, Tatiane; FREITAS, Ermani César de. Quem conhece aprova? Análise discursiva da propaganda governamental do Novo Ensino Médio. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 18 (3), 2017.

KOEPSEL, Eliana Cláudia Navarro; GARCIA, Sandra Regina De Oliveira. A tríade da reforma do ensino médio brasileiro: lei nº 13.415/2017, BNCC e DCNEM. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, e222442, 2020.

LAHIRE, Bernard. **Homem plural: as determinantes da ação** / Bernard Lahire; tradução de Jaime A. Clasen. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares**: As razões do improvável. 1ª edição, 2ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 1997.

LEÃO, Geraldo. O que os jovens podem esperar da reforma do ensino médio brasileiro? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.34, e177494, 2018.

LIBÂNEO, 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.

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.

LOPES, Francisco Willams Ribeiro. (Des)continuidades na política de um currículo nacional: a Sociologia nos arranjos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Brasil. **Revista de Ciências Sociais** — Fortaleza, v. 52, n. 1, mar./jun., 2021, p. 245–282.

MASSI, Luciana. JUNIOR, Paulo Roberto Menezes Lima. No limite da sociologia de Bourdieu: contribuições de Bernard Lahire para pesquisa em educação em ciências. **X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC** Águas de Lindóia, SP – 24 a 27 de Novembro de 2015.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e educação: a trajetória de um conceito. nos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002 **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 207-232, março/ 2002.

MARQUES, Patrícia Batista; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. O que é a escola a partir do sentido construído por alunos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 15, Número 1, Janeiro/Junho de 2011: 23-33.

MELO, Luciana Cezário Milagres de; SOUZA, Gilmara Silva; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Escola e juventude: uma relação possível? **Paidéia** r. do cur. de ped. da Fac. de Ci. Hum., Soc. e da Saú., Univ. Fumec Belo Horizonte Ano 9 n.12 p. 161-186 jan./jun. 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MONTAGNER, Miguel Ângelo. Trajetórias e biografias: notas para uma análise bourdieusiana. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 9, no 17, jan./jun. 2007, p. 240-264.

MOURA, Eliel da Silva. A construção da ideia de Plano Nacional de Educação no Brasil: Antecedentes Históricos e Concepções. **36ª Reunião Nacional da Anped**, Goiânia-GO, 2013. Disponível em:

<<https://www.anped.org.br/biblioteca/item/construcao-da-ideia-de-plano-nacional-de-ed>

ucacao-no-brasil-antecedentes-historicos > Acesso em: 02 jul. 2021.

MORETIN, Antônio Miguel. As juventudes: conceitos sob as perspectivas sociológicas. Revista Eletrônica: **LENPES-PIBID de Ciências Sociais** – UEL. Edição Nº. 9, Vol. 1, jan./dez. 2019.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto por uma formação humana integral**. Não ao retrocesso no ensino médio. Disponível em: <<https://peticaopublica.com.br/pview.aspx?pi=BR68899>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

NETO, Manoel Moreira de Sousa; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; PESSOA, Márcio Kleber Moraes. Ferramenta didática ou guia curricular? Percepção de professores sobre o processo de escolha dos livros didáticos de Sociologia em escolas do Ceará. **Política & Sociedade** - Florianópolis - Vol. 14 - Nº 31 - Set./Dez. de 2015.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n o 78, Abril/2002.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. ESCOLHA RACIONAL OU DISPOSIÇÕES INCORPORADAS: diferentes referenciais teóricos na análise sociológica do processo de escolha dos estudos superiores. **Estudos de Sociologia**, v. 2, n. 18 (2012).

NOGUEIRA, Maria A.; NOGUEIRA, Cláudio M. M. **Bourdieu & a Educação**. - 4 ed.; 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan.-mar. 2015.

OLIVEIRA, I. A. de. O social-histórico e a educação em Castoriadis. **Revista Cocar**, v. 3, n. 5, p. 51-56, 2009.

PEREIRA, Marcio Donizeti; BARROS, Edjane Angelo. A educação e a escola em tempos de Corona Vírus. **Scientia Vitae**, v.9, n.28, p. 1-7, abr. /jun. 2020.

PEREIRA, Marcos Villela; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Juventudes: Notas para reflexões. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 185-206, set 2011/fev 2012.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Sociologia**, Campinas, v. 39, no. 145, p. 846-869, out.-dez., 2018.

RAMOS, Regina Celia; GIORGI, Cristiano Amaral Di. Do Fundef ao Fundeb: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho-SP. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 623-650, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/GRq5ZWjPt68s8qmJYHWYT5H/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 12 jun. 2021.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. -

21 ed. 1ª reimpressão – Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2011. - (Coleção Memória da Educação).

RODRIGUES, Renan de Oliveira. A sociologia de Bernard Lahire e suas críticas à sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Sinais**. n. 22/1, 2018.

ROIZ, Diogo da Silva. A Filosofia (Da História) De Cornelius Castoriadis (1922-1997). **Revista de Teoria da História**, Ano 1, Número 2, dezembro/ 2009.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. – 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O currículo das escolas brasileiras na década de 1970: novas perspectivas historiográficas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 149-170, jan./mar. 2014.

SANTOS, Tiago Ribeiro; SATO, Silvana Rodrigues de Souza; KLITZKE, Melina Kerber. Resenha do livro Os herdeiros: os estudantes e a cultura. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 341-348, jul./dez. 2014.

SANTOS, Elia Cristina Alves dos; MARQUES, Welisson. Novo Ensino Médio: Que “verdades” são produzidas nas propagandas oficiais do poder governamental? **Revista Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica**, Recife, v. 6, n. 1, 2020.

SAVIANI, Demerval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. Movimento - **Revista de Educação**. Ano 3 número 4, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política!** Demerval Saviani.- 32. ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 1999. - (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.S).

SILVA, Karen C. J. Ruppel da; BOUTIN, Aldimara C. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**. Santa Maria, v. 43, no 3, p. 521-534, jul/set. 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/30458> > Acesso em: 10 maio 2021.

1.1.1.1.1 SILVA, Maria Cristiane Lopes Da. **Círculos de construção de paz: experiência e olhares na escola pública**. 2020. 186 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2020) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: <<http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=95823>> Acesso em: 01 de fevereiro de 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, jul./dez. 2015, p. 367-379. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>> Acesso em: 01 jun. 2021.

SILVA, Monica Ribeiro da. Ampliação da obrigatoriedade escolar no Brasil: o que aconteceu com o Ensino Médio? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n.107, p. 274-291, abr./jun. 2020.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018.

SOARES JÚNIOR, N. E.; ROMEIRO, A. C. V. L. As orientações curriculares nacionais para o ensino médio: uma análise da área da linguagem. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 946–955, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.45466. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/45466>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SOUZA, Carlos Fabiano de. Novo Ensino Médio: deriva de sentidos em uma propaganda televisiva do Governo Federal. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, SC, v. 20, n. 3, p. 469-490, set./dez. 2020.

SOUZA, Jessé. **Ralé brasileira: quem é e como vive** / Jessé Souza; colaboradores André Grillo ... [et al.] — Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.

VALLE, L. do. Castoriadis: uma filosofia para a educação. **Educação e Sociedade**, v. 29, n. 103, p. 493-513, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma: legislação educacional no Brasil – Império e República**. Brasília: Liber Livro, 2008.

VIEIRA, Sofia L.; FARIAS, Isabel S. de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. 3 ed. – Brasília: Liber Livro, 2011.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento nas Ciências Sociais. In: COHN, Gabriel. (Org.). WEBER, Max. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 2004. (Coleção Grandes Cientistas Sociais).