

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**A implementação da Reforma do Ensino Médio em escolas da rede estadual
pública do estado do Tocantins (2017-2022)**

Anna Thércia José Carvalho de Amorim
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2024**

ANNA THÉRCIA JOSÉ CARVALHO DE AMORIM

**A implementação da Reforma do Ensino Médio em escolas da rede estadual
pública do estado do Tocantins (2017-2022)**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Joana D. A. G. Hollerbach

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

A524i
2024

Amorim, Anna Thércia José Carvalho de, 1992-
A implementação da Reforma do Ensino Médio em escolas
da rede pública do Estado de Tocantins (2017-2022) / Anna
Thércia José Carvalho de Amorim. – Viçosa, MG, 2024.
1 dissertação eletrônica (161 f.): il. (algumas color.).

Orientador: Joana Darc Germano Hollerbach.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Educação, 2024.
Inclui bibliografia.
DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2025.029>
Modo de acesso: World Wide Web.

1. Ensino médio - Tocantins. 2. Educação e Estado -
Tocantins. 3. Professores - Formação - Tocantins. I. Hollerbach,
Joana D'Arc Germano, 1964-. II. Universidade Federal de
Viçosa. Departamento de Educação. Programa de
Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 373.8117

ANNA THÉRCIA JOSÉ CARVALHO DE AMORIM

A implementação da Reforma do Ensino Médio em escolas da rede estadual pública do estado do Tocantins (2017-2022)

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 21 de novembro de 2024.

Assentimento:

Anna Thércia José Carvalho de Amorim
Autora

Joana D Arc Germano Hollerbach
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 28/01/2025 às 18:38:49 e pela orientadora em 28/01/2025 às 20:20:41. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **1M3C.J9KZ.WNMO** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico este trabalho à minha avó, Rita Carvalho de Oliveira (in memorian), por todo amor dedicado a mim e por todo coco babaçu quebrado para me manter na escola.
Obrigada, minha boneca!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me manter de pé na montanha russa que tem sido minha vida nos últimos dois anos.

Aos meus avós, Rita Carvalho de Oliveira (in memorian) e Gildásio Pereira de Amorim, por dedicarem suas vidas a mim, por me tornarem quem sou hoje e por permitirem que eu tivesse acesso ao Ensino Superior. Eternamente grata!

A minha mãe, Maria Gilca Carvalho de Amorim, por ser alicerce quando preciso.

A minha filha, Anna Rita Fernandes Amorim, pela paciência, amor e amadurecimento. Te amo, minha Fulô de Mandacaru.

Ao meu esposo, Francisco Nivaldo Fernandes da Silva, pelo incentivo, paciência (inigualável) e por ser um pai maravilhoso.

Aos meus irmãos, Larissa Monteiro Amorim, Samuel Carvalho da Silva e Gabriela da Silva Amorim, por me apoiarem sempre e ouvirem minhas lamentações.

Aos meus amigos Iury Gaspar, Maria Keila Alves, Ian Melo, Andressa Apinajé, Lucimeyre Gomes, Carolina Torres, Edglesya Sousa e Ana Márcia Sousa por me darem suporte psicológico quando estava em Viçosa-MG.

A Ana Célia, por ter sido apoio quando estive fora, por cuidar tão bem da minha filha e da minha casa. Obrigada!

A Vanessa Maria Gonçalves, por ser minha companheira de trabalhos no primeiro semestre da Pós-Graduação.

A minha orientadora, Joana D' Arc Germano Hollerbach, por confiar em mim, por toda paciência e dedicação para a conclusão desta dissertação. Serei eternamente grata!

Aos profissionais da rede estadual de educação do Tocantins, por aceitarem o convite para participarem desta pesquisa. Obrigada por serem heróis!

A Secretaria Regional de Educação de Tocantinópolis, por prontamente, me atender e autorizar minha pesquisa.

A banca avaliadora, em nome do professor Dr. Mário Borges Netto e da professora Dra. Cristiane Aparecida Baquim, por aceitarem o convite para contribuírem com este trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), em nome da coordenadora Alvanize Valente Fernandes Ferenc, por todo apoio na parte burocrática, sempre orientando da melhor forma possível.

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), por financiar esta pesquisa por meio do projeto APQ-02370-21, Chamada n. 01/2021.

Aos professores do PPGE, em nome da professora Bethânia Medeiros Geremias, a quem tenho muito apreço. Obrigada pelas aulas tão instigantes.

A Secretária do PPGE, Nayane, pela atenção, educação e prestatividade.

A Universidade Federal de Viçosa (UFV) por me acolher tão bem.

Aos viçosenses, pela hospitalidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

AMORIM, Anna Thércia José Carvalho de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, novembro de 2024. **A implementação da Reforma do Ensino Médio em escolas da rede estadual pública do estado do Tocantins (2017-2022)**. Orientadora: Joana D Arc Germano Hollerbach.

Esta dissertação tem como objetivo analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) na rede pública do estado do Tocantins. A pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como base o materialismo histórico-dialético e está vinculada à Linha de Pesquisa 3: Formação Humana, Políticas e Práxis Sociais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (PPGE-UFV). Quanto aos instrumentos para a coleta de dados, utilizamos: pesquisa bibliográfica (Severino, 2013); pesquisa documental (Bardin, 1977) e realização de entrevistas (Ludke; André, 1986). O referencial teórico é subsidiado por autores como Palacín (1990), Kuenzer (2007), Cury (2009), Dallabrida (2009), Frigotto (2016), Libâneo (2016), Feitas (2014; 2018), Motta e Frigotto (2017), Laval (2019), Ramos (2019). As indagações que nortearam a escrita desta dissertação foram: Quais são as reformulações da rede estadual do Tocantins para atender às exigências da Reforma do Ensino Médio? Quais foram os documentos orientadores da reforma? Como os educadores e gestores perceberam esse processo e quais contradições foram identificadas na implementação da Reforma? A estrutura desta dissertação conta com cinco artigos, onde todos tratam do nosso objeto de estudo, a Lei n. 13.415/2017. A referida pesquisa nos possibilitou perceber que o ensino público no Brasil é atacado por reformadores que veem a educação como mercadoria, muito antes da reforma de 2017, já que o ensino secundário sofreu alterações ao passar dos anos para conseguir acompanhar o desenvolvimento da sociedade, mais precisamente, das demandas do mundo do trabalho. Desta forma, a etapa da educação que forma os jovens, sofre historicamente, com reformas enviesadas advindas de fora dos muros da escola. Além disso, esta pesquisa contribuiu para entendermos como a divisão territorial Goiás-Tocantins foi importante para alavancar o desenvolvimento na antiga região Norte de Goiás, hoje, estado do Tocantins, conforme a Constituição Federal de 1988. Nesse contexto, a educação constitui um dos campos que mais demorou a desenvolver-se, visto que, ainda na década de 1930, não existiam instituições de ensino secundário na região Norte de Goiás, atualmente, Tocantins. Outro fator relevante é a homogeneização curricular e a exclusão da identidade tocaninense nos currículos das escolas públicas do estado após a Reforma, além de como as reformas curriculares estão

diretamente ligadas às políticas neoliberais, sendo orientadas pelos organismos internacionais. Enfim, a pesquisa apresentou as insatisfações e frustrações dos profissionais da educação em relação à Reforma, ao afirmarem que as escolas não estão preparadas para a implementação do que está nos documentos, bem como os professores não estão preparados para lidar com as mudanças impostas.

Palavras-chave: lei n. 13.415/2017; ensino médio; educação pública; tocantins; política educacional

ABSTRACT

AMORIM, Anna Thércia José Carvalho de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, November, 2024. **The implementation of the High School Reform in public schools in the states of Tocantins (2017-2022).** Adviser: Joana D Arc Germano Hollerbach.

This dissertation aims to analyze the implementation of the secondary education reform (Law No. 13,415/2017), in the public network of the state of Tocantins. The research is qualitative in nature, based on historical-dialectical materialism and is linked to Research Line 3: Human Formation, Policies and Social Praxis of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Viçosa (PPGE-UFV). As for the instruments for data collection, we used: bibliographic research (Severino, 2013); documentary research (Bardin, 1977) and interviews (Ludke; André, 1986). The theoretical framework is supported by authors such as Palacín (1990), Kuenzer (2007), Cury (2009), Dallabrida (2009), Frigotto (2016), Libâneo (2016), Feitas (2014; 2018), Motta and Frigotto (2017), Laval (2019), Ramos (2019). The questions that guided the writing of this dissertation were: What are the reformulations of the Tocantins state network to meet the requirements of the Secondary Education Reform? What were the guiding documents for the reform? How did educators and managers perceive this process and what contradictions were identified in the implementation of the Reform? The structure of this dissertation has five articles, all of which deal with our object of study, Law no. 13,415/2017. The research allowed us to realize that public education in Brazil is attacked by reformers who see education as a commodity, long before the 2017 reform; Secondary education has undergone changes over the years to keep up with the development of society, more precisely, of the means of work. In this way, the stage of education that trains young people historically suffers from biased reforms coming from outside the school walls; The research also contributed to our understanding that for there to be development in the northern region of Goiás, a territorial division (Tocantins-Goiás) was necessary, since the region, in addition to not having followed the development of the Center-South of the state, was also explored by that. Education was one of the fields that took the longest to develop, since, even in the 1930s, there were no secondary education institutions in the northern region of Goiás, currently Tocantins. Another relevant factor is the curricular homogenization and the exclusion of the Tocantins identity in the state's public-school curricula after the Reform and how curricular reforms are directly linked to the neoliberal policies being guided by international organizations. Finally, the research

presented the dissatisfactions and frustrations of education professionals in relation to the Reform when they stated that schools are not prepared to implement what is in the documents, as well as teachers are not prepared to deal with the changes imposed.

Keywords: law no. 13.415/2017; high school; public education; tocanins; educational politics

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01: Média no Saeb, em Língua Portuguesa no Ensino Médio regular segundo INSE de cada UF – 2021.....	18
Figura 02: Principais mudanças estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017.....	44
Figura 03: Recursos Tecnológicos disponíveis nas escolas de ensino médio, segundo dependência administrativa – Tocantins – 2021.....	92
Figura 04: Trajeto das aldeias da etnia Apinajé a Tocantinópolis.....	95
Figura 05: Grade curricular do Ensino Médio do Colégio Boa Vista.....	101
Figura 06: Exemplo de distribuição de carga horária do Novo Ensino Médio.....	118

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01: Condições das estradas das aldeias da etnia Apinajé.....	95
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultado dos dados da pesquisa realizada referente à Lei n. 13.415/2017 no estado do Tocantins (2017-2022).....	21
Quadro 2: Divisão curricular do DCT - EM.....	85
Quadro 3: Relação de votos dos parlamentares do Tocantins.....	88
Quadro 4: Perfil dos gestores e professores entrevistados.....	140
Quadro 5: Categorização das respostas dos entrevistados.....	141

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
REFERÊNCIAS	26
ARTIGO I: As Reformas do Ensino Secundário que antecederam a Lei n. 13.415/2017: a incipiência da pesquisa.....	28
RESUMO.....	28
ABSTRACT	29
1 INTRODUÇÃO	30
2 AS REFORMAS PRECEDENTES: DA REFORMA CAPANEMA (DECRETO-LEI N. 4.244/1942) À LEI Nº 5.692/1971.....	30
3 O ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE E A LEI Nº 13. 415/2017	39
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS	48
ARTIGO II: A submissão da educação brasileira ao mercado de trabalho: um olhar sobre a orientação dos organismos internacionais	52
RESUMO.....	52
ABSTRACT	53
1 INTRODUÇÃO	54
2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O TRABALHADOR COMPETENTE	55
3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS (1990-2020).....	59
4 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E AS REFORMAS CURRICULARES: A BNCC COMO FRUTO DESSA RELAÇÃO	63
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	69
REFERÊNCIAS	71
ARTIGO III: Documento Curricular do Tocantins: a homogeneização e a diversidade da juventude tocanrinense	75
RESUMO.....	75
ABSTRACT	76
1 INTRODUÇÃO	77
2 A HISTÓRIA DO <i>TUKÃ</i> E <i>TIN</i>: UM RELATO DO ESTADO BICO DE TUCANO..	78
3 O DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS: TRÂMITES E ESCOLHAS PARA O ENSINO MÉDIO.....	83
4 A MP 746/2016, A LEI Nº 13.415/2017 E A RESOLUÇÃO N. 169/2022 DO CEE-TO	86
4.1 DCT – Caderno 1 -Disposições Gerais: o “Novo” Currículo	91
4.2 DCT - Caderno 2 - Juventude, Tecnologia e Trabalho como tripé do currículo.....	99
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	109

ARTIGO IV: Os Itinerários Formativos: uma (de)formação do currículo do Ensino Médio	113
RESUMO.....	113
ABSTRACT	114
1 INTRODUÇÃO	115
2 OS CADERNOS 3, 4 e 5: UM APANHADO GERAL	115
2.1 Organização curricular e operacional: algumas orientações para o DCT-EM	119
2.2 Os eixos estruturantes como balizadores dos itinerários formativos e a dinâmica territorial do Tocantins: o que está sobrepondo o que?	126
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	130
ARTIGO V: Teachers, managers and the reality of the High School Reform in Tocantins: “faz, e faz acontecer!”	132
RESUMO.....	132
ABSTRACT	133
1 INTRODUÇÃO	134
2 A ETERNA BOA VISTA DO PADRE JOÃO COMO <i>LOCUS</i> DA PESQUISA	135
3 OS SUJEITOS E SUAS COMPREENSÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	139
3.1 O contato com a Reforma: relato dos profissionais da educação da rede pública do Tocantins	141
3.2 Exclusão de disciplinas/redução da carga horária: cadê a disciplina que estava aqui? ...	144
3.3 As Trilhas de Aprofundamento: aprofundando a desigualdade.....	149
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	153
REFERÊNCIAS	155
5 CONCLUSÕES GERAIS	158
REFERÊNCIAS	161

INTRODUÇÃO

Meus primeiros passos com destino à escola foram originados pela necessidade de um local seguro para eu ficar enquanto minha avó preparava a comida e a levava para a roça. Então, devido à necessidade de minha avó, tornei-me estudante, mesmo que informalmente, já que não tinha a idade mínima exigida para ser matriculada. O que separava minha casa da escola era uma mangueira e uma cerca de arame farpado que dividia nosso enorme quintal do terreno que meu avô cedeu para a construção da instituição escolar.

Recordo-me que a escola tinha uma sala, uma cantina e uma professora para dar conta da preparação da merenda, da limpeza e da turma multisseriada ao mesmo tempo. O banheiro veio anos depois. A merenda escolar nunca foi regular e o que nos alimentava no intervalo eram as mangas da mangueira ao lado ou abacates de um abacateiro que ficava próximo.

Naquela escola rural eu aprendi a ler, escrever e principalmente aprendi que para as pessoas que moram longe das escolas, como os camponeses, o acesso era mais difícil, visto que fiquei um ano sem estudar porque a escola foi fechada sem justificativa nenhuma aos moradores do povoado e minha avó não podia ir até a cidade diariamente me levar como os outros pais faziam. Ali estudei até a 3ª série do Ensino Fundamental I e tive a mesma professora durante todo o tempo. Hoje, a escola não funciona mais. Quando passei para a 4ª série, fui estudar na zona urbana em uma escola do estado conveniada com a Igreja Católica – Escola Paroquial Dom Orione – onde terminei o Ensino Fundamental I. Ao iniciar o Fundamental II fui transferida para um colégio estadual – Colégio Estadual Presidente Castelo Branco (Padrão), onde concluí o Ensino Médio.

Após a conclusão da Educação Básica, eu fiquei dois anos sem estudar por falta de condições de ingressar na universidade. Após os dois anos, a prefeitura assegurou o transporte para eu ir e voltar da universidade todos os dias (Nazaré-Tocantinópolis), mas devido os dias faltosos do transporte, atrasos e atolamentos na estrada, faltamos a muitas aulas e chegávamos atrasados. Seis meses depois, consegui um emprego e mudei para Tocantinópolis e, devido à escassez de bolsas tive que trabalhar e estudar, o que resultou em um baixo rendimento acadêmico por um tempo.

Minha realidade me inspirou a pesquisar sobre o fechamento de escolas do campo em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) quando cursei Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins (UFT). Tanto meu TCC quanto minha pesquisa de mestrado me fizeram perceber que, mesmo havendo escolas e políticas de acesso, ainda há dificuldades na permanência. Existem falhas na educação pública, é real e eu vivi isso. Por este motivo, procurei

compreender, por meio desta pesquisa, o que há por trás das cortinas – no interior das escolas públicas.

Diante disso, a presente pesquisa teve como objetivo analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio no estado do Tocantins, iniciada através da Medida Provisória (MP) n. 746/2016, posteriormente, convertida na Lei n. 13.415/2017. Partindo de seu processo histórico, inclusive, que antecedeu a aprovação da referida Lei, destaca-se que “[...] a história da educação escolar no Brasil não pode ser entendida fora dos marcos da história política do País” (Moll, 2017, p. 65), para então, que possamos compreender o processo de implementação e suas finalidades.

Vale ressaltar que a MP n. 746/2016 foi instituída no auge do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (PT), que era acusada de crime de responsabilidade, pois supostamente teria praticado as chamadas ‘pedaladas fiscais’¹ e a edição de decretos de créditos suplementares sem prévia autorização do Congresso Nacional.

Nessa conjuntura, após a consumação do *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (PT), o então vice Michel Temer (MDB), assumiu o poder, aprovando a MP já mencionada. Esta MP, logo em seguida, veio a ser questionada quanto à sua inconstitucionalidade pela Procuradoria-Geral da República². Para Rodrigo Janot em reportagem da Revista Veja³, afirma que “não parece aceitável nem compatível com os princípios constitucionais da finalidade, da eficiência e até da razoabilidade que tal matéria, de forma abrupta, passe a ser objeto de normas contidas em medida provisória [...]” (Janot, 2016). No entanto, as Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs 5599 e 5604), ajuizadas pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) e pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) contra a Medida Provisória (MP) n. 746/2016, foram extintas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), que julgou a MP constitucional em decisão unânime no Plenário do STF, em 20 de abril de 2017, seguindo o voto do Ministro-Relator Edson Fachin.

Nesse sentido, os projetos apresentados no Congresso Nacional viriam a ferir os direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988 (CF/1988)? Considerando que, em seu Artigo, a CF/1988 afirma que “a Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento

¹ Sobre essa informação acessar

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513929/noticia.html?sequence=1&isAllowed=y>

² Sobre essa afirmação acessar <https://veja.abril.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-inconstitucional-diz-janot/>

³ JANOT, Rodrigo. Reforma do Ensino Médio é inconstitucional, diz Janot. **Veja**. Educação, 20 de dez. de 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/reforma-do-ensino-medio-e-inconstitucional-diz-janot/> Acesso em: 10/11/2022.

da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

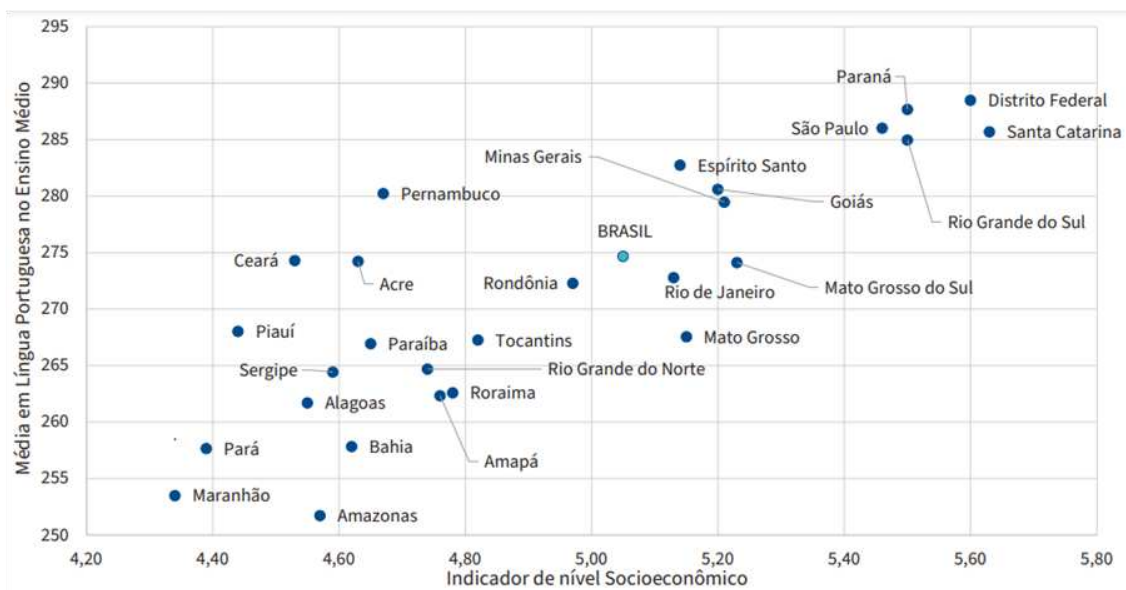
Depreende-se que, mesmo com todos os direitos garantidos na nossa Constituição Cidadã no rol da Educação, bem como na LDB n. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – que regulamenta todo o processo de ensino no país, ainda assim a educação pública vem sofrendo um desmanche por meio dessas políticas educacionais implementadas em todas as esferas da administração pública sob orientação dos organismos internacionais, em um “[...] processo para desqualificar a educação pública, único espaço que pode atender ao direito universal da educação básica [...]” (Frigotto, 2016, p. 11). Esse desmanche nos impõe uma luta constante, visto que o direito à educação não está a salvo na sociedade capitalista, especialmente nos países periféricos, nos quais as reformas neoliberais são agudas e aprofundam as desigualdades (Freitas, 2018).

Cabe destacar que o Ensino Médio não foi visionado por reformadores⁴ somente nestes últimos governos, mas, desde muito antes isso vinha acontecendo. Além disso, verifica-se que a Educação Básica Pública, em especial o Ensino Médio, tornou-se um reduto de críticas advindas dos governantes do Estado pós-*impeachment*, sob a alegação de que “[...] o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI [...]” (Brasil, 2016).

Nota-se que a instituição da Reforma do Ensino Médio de 2017, possui diversos argumentos, por exemplo, a má qualidade da educação, conforme consta na exposição de motivos da MP n. 746/2016, onde mostra dados que “[...] mais de 75% dos estudantes estão abaixo do esperado, e por volta de 25% encontram-se no nível zero, ou seja, mais de dois milhões de jovens não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Português e Matemática” (Brasil, 2016). Dito isso é válido esclarecer que, a qualidade mencionada pelos reformadores é baseada em avaliações quantitativas que mensuram o desenvolvimento dos estudantes em provas padronizadas, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), de abrangência nacional, além das avaliações realizadas pelas redes estaduais. Quanto a essas avaliações, a imagem a seguir mostra a média em Língua Portuguesa no Ensino Médio a partir da avaliação do Saeb.

⁴ Freitas (2014) utiliza o termo usado por Ravitch (2011) para definir os propositores das reformas educacionais nos Estados Unidos. A autora afirma que os reformistas acreditam que as escolas devem funcionar como empresas porque seriam mais eficientes do que sendo responsabilidade do governo, desta forma defendendo as reformas educacionais baseadas no mercado.

Figura 01 - Média no Saeb, em Língua Portuguesa, no Ensino Médio regular segundo o INSE⁵ de cada UF – 2021



Fonte: Daeb/Inep, 2021 p. 198.

Analizando a imagem acima e seguindo a nota do Saeb e o Nível Socioeconômico, percebe-se que os estados abaixo da média nacional nas duas categorias apresentadas, em sua maioria, são das regiões norte e nordeste. O Relatório de Resultados do Saeb de 2021 faz a seguinte análise da imagem:

[...] existe uma relação entre o Inse da UF e a média obtida por ela em Língua Portuguesa: a UF que mostra Inse maior que a média nacional apresenta média em Língua Portuguesa mais alta que a média nacional, aquela que apresenta Inse menor que a média nacional apresenta média em Língua Portuguesa mais baixa que a média nacional [...] As médias mais altas em Língua Portuguesa se concentram nas UFs das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, que também apresentam os maiores Inse [...] É possível observar, ainda, que as médias em Língua Portuguesa, abaixo da média nacional, foram obtidas pelas UFs localizadas nas regiões Norte e Nordeste, que apresentam Inse menor que a média nacional (Brasil, 2021, p. 198).

A exposição de motivos afirma que “o Ensino Médio apresenta resultados que demandam medidas para reverter essa realidade, pois um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e aqueles que fazem parte dos sistemas de ensino não possuem bom desempenho educacional” (Brasil, 2016). No entanto, o excerto acima apresenta uma relação entre a nota do Saeb abaixo da média e a questão socioeconômica, percebe-se que as notas das avaliações vão além do caderno e do livro didático. Existem questões externas à escola que influenciam, significativamente, no resultado dessas avaliações em larga escala. Indubitavelmente, as variadas realidades dos estudantes devem ser levadas em consideração quando se fala em desenvolvimento escolar, assim como afirma Silva (2009, p. 220):

⁵ Nível Socioeconômico

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprio da natureza da formação escolar, somam-se outras, como a vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação. Por opção política, esses últimos não são considerados nos critérios de avaliação.

Seguindo nessa linha de dar importância às diversas realidades dos estudantes, como afirmou Silva (2009), Girotto (2019, p. 2) alerta 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”. Vale salientar que a afirmação de Girotto (2019), vai ao encontro daquilo que é posto na exposição de motivos, que argumenta ser preciso ter uma escola com bons resultados nas avaliações oficiais, como o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Tocantins (SAETO).

Porém, há distinção entre o conceito de qualidade declarado pelos reformadores e o conceito da qualidade social da educação, defendido por educadores como Silva (2009) e Cury (2010). Segundo Silva (2009, p. 222) “a concepção de qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas”. O autor acrescenta ainda que a qualidade social implica em assegurar a “redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre si” (Silva, 2009, p. 225). Quanto à qualidade declarada pelos reformadores, esta está “assentada na racionalidade técnica e nos critérios econômicos [que servem] de referência para a formulação de políticas para a educação pública no país” (Silva, 2009, p. 222). Tal concepção nos distancia do direito pleno à educação.

Ante o exposto, evidencia-se a necessidade de parâmetros para que haja uma qualidade social da educação, a qual enfatiza fatores externos e internos. Os fatores externos incluem aspectos socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado e compromisso dos gestores centrais. Os fatores internos referem-se à organização do trabalho pedagógico e à gestão da escola, projetos escolares, formas de interlocução da escola com as famílias, a um ambiente saudável, política de inclusão efetiva, respeito às diferenças e o diálogo como premissa básica, trabalho colaborativo e práticas efetivas de funcionamento dos colegiados e/ou dos conselhos escolares (Silva, 2009).

Em vez disso, Silva (2009), Lombardi e Lima (2018) afirmam que a educação pública vem sendo atacada duplamente: de um lado, torna-se mercadoria; de outro, é adequada à reorganização das bases produtivas, convertendo a escola um aparelho de hegemonia empresarial.

Conforme corrobora Silva (2009) e Lombardi e Lima (2018), a Lei n. 13.415/2017, foi implementada substancialmente para formar mão de obra, a fim de atender ao mercado de trabalho, por meio dos itinerários formativos que são um conjunto de atividades educativas que, em tese, possibilitam o estudante escolher⁶ uma área de aprofundamento conforme seu interesse. Nesta linha de itinerários, Abrantes (2018, p. 127) afirma que “os itinerários formativos e o pseudorespeito às diferenças individuais se traduz, mais uma vez, na formação aligeirada para os pobres e na formação desinteressada para os remediados em concorrência”.

Para compreendermos melhor o que foi exposto até aqui, cabe nos apresentar como a Lei 13.415/2017 se estrutura e o que ela propõe. Contando com 22 artigos, a Lei foi aprovada durante o período em que José Mendonça Bezerra Filho (mais conhecido como Mendonça Filho) ocupava o cargo de Ministro da Educação. Com a vigência desta lei, a LDB - Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu alterações em seus Art. n. 24, 26, 35, 36, 44, 61 e 62. As alterações supramencionadas na LDB referem-se à carga horária do Ensino Médio, às disciplinas que deixam de ser obrigatórias, à divisão das disciplinas por áreas do conhecimento, à inclusão dos itinerários formativos, à aceitação de profissionais com notório saber para lecionarem na parte flexível do currículo e à formação técnica e profissional que está atrelada à parte flexível dos currículos das escolas.

No propósito de analisar a implementação da Reforma nas redes estaduais, esta pesquisa se insere em um projeto maior em desenvolvimento, com o objetivo de compreender a implantação da Reforma do Ensino Médio em escolas da rede pública de diversos estados brasileiros. Em uma frente, há pesquisas que já foram finalizadas, como a do estado de São Paulo na rede pública estadual (Ortega, 2023), outra finalizada também no Instituto Federal do Espírito Santo e ainda um Instituto Federal de Minas Gerais (Silva, 2022). Na outra frente, temos a pesquisa de Mello (2020), que discutiu a interferência do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nas reformas educacionais. Agregada a esta pesquisa, temos outra em curso que contempla a Reforma no estado de Minas Gerais. O presente trabalho e os demais citados anteriormente estão sendo orientados pela professora Doutora Joana D’Arc Germano Hollerbach, da Universidade Federal de Viçosa (UFV-MG).

Por conseguinte, denota-se que uma das justificativas deste trabalho se dá pela ausência de estudos relacionados à Reforma do Ensino Médio no estado do Tocantins. Tal fato pode ser confirmado pela busca em *sites* de pesquisa que ratificaram nossa hipótese. Os *sites* pesquisados foram: *Google Acadêmico*, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de

⁶ Abordaremos essa possibilidade de escolha mais à frente.

Teses e Dissertações – CAPES. Após as buscas, obtivemos um número ínfimo de estudos relacionados à Lei nº 13.415/2017 no estado do Tocantins, e nenhum estudo teve como objeto a referida Lei, como está apresentado no quadro 1 a seguir.

Quadro 1 - Resultado dos dados da pesquisa realizada referente à Lei n. 13.415/2017 no estado do Tocantins (2017-2022).

Sites pesquisados	Palavras-chave			
	“novo ensino médio” “estado do tocantins”	“ensino médio” “estado do tocantins”	“reforma do ensino médio” “estado do tocantins”	“lei 13.415/2017” “estado do tocantins”
Google Acadêmico	80 resultados	3.160 resultados	112 resultados	23 Resultados
Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	–	10 resultados	–	–
Catálogo da Capes	103 resultados	2.353 resultados	111 resultados	97 Resultados

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Outro fator preponderante que justifica a importância desta pesquisa é o fato de que o Brasil é um país de dimensões continentais, ressaltando-se as diferenças regionais. Essas diferenças se revelam nas especificidades de cada estado em lidar com a Reforma, permitindo visualizar as disparidades encontradas e, dessa maneira, compreender quais estados da UF conseguem ou não assimilar tamanha mudança em suas estruturas curriculares.

Ao término desta dissertação, busca-se contribuir por meio da compreensão das especificidades regionais no âmbito da implementação da referida Reforma, partindo do pressuposto de que “nos caracterizamos como uma sociedade profundamente desigual, tecida a partir de lugares pétreos demarcados, metaforicamente, como casa-grande e senzala [...]” (Moll, 2017, p. 64).

Nesse viés, investigou-se duas escolas da rede estadual do Tocantins, e na oportunidade, obteve-se um apanhado de dados com foco na implementação da lei em análise. Criado em 5 de outubro de 1988, o estado do Tocantins conta com 343 escolas públicas de Ensino Médio, distribuídas em 139 municípios. Atendendo a 60.368 estudantes, a oferta de matrículas para o Ensino Médio público contempla a maior parte dos jovens residentes no estado, com 90,0% das matrículas (Inep, 2020).

Para a realização deste trabalho, temos como objetivo geral compreender o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio na rede pública de ensino do estado do Tocantins,

a partir da análise em duas escolas da rede estadual localizadas na região do Bico do Papagaio. Por fim, para alcançarmos nosso objetivo geral, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar os documentos produzidos pela rede estadual do Tocantins para a implementação da reforma do Ensino Médio;
- Compreender as eventuais contradições identificadas no processo de implementação da reforma na rede estadual do estado do Tocantins;
- Analisar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio a partir da compreensão de professores e gestores das escolas públicas da rede estadual do Tocantins;
- Investigar como (e se) a Reforma foi implementada em duas escolas públicas da rede estadual e suas implicações no Ensino Médio ofertado por essas instituições;
- Analisar o Documento Curricular do Tocantins a partir das orientações da BNCC-EM.

Diante do que foi exposto até aqui, cabe nos indagar: Quais são as reformulações da rede estadual do Tocantins para atender às exigências da Reforma do Ensino Médio? Quais foram os documentos orientadores da reforma? Como os educadores e gestores perceberam esse processo e quais contradições foram identificadas na implementação da Reforma? Para seguirmos com a pesquisa, contamos com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

Para responder aos questionamentos, este trabalho segue um percurso metodológico que visa apreender o objeto de estudo da forma como ele se insere no contexto histórico-social. Por isso, optamos por uma abordagem qualitativa, uma vez em que ela possibilita percebermos diversos aspectos do objeto a ser investigado: sociais, políticos, econômicos, históricos e culturais, sendo subsidiada pelo materialismo histórico-dialético. Segundo Pires (1997, p. 87).

O método materialista histórico-dialético caracteriza-se pelo movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, isto é, trata-se de descobrir (pelo movimento do pensamento) as leis fundamentais que definem a forma organizativa dos homens durante a história da humanidade.

A lógica do método dialético é tida como possibilidade de compreender o real em sua transformação permanente e em suas constantes contradições.

Por tais razões, apresentaremos a abordagem de pesquisa, utilizando os recursos para a coleta de dados e os procedimentos adotados para analisá-los. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica, análise documental e entrevistas semiestruturadas. Por pesquisa bibliográfica, entende-se que [...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.

Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados [...] (Severino, 2013, p. 106).

No universo da pesquisa bibliográfica, observa-se que ela é uma fonte indispensável de informações, encontradas em revistas, teses e materiais audiovisuais, que podem fornecer dados atuais e relevantes ao tema estudado pelo pesquisador (Markoni; Lakatos, 2003). Desta forma, faz-se necessário o uso do referido método a fim de investigar o que já foi produzido sobre o tema e quais as lacunas que foram encontradas para refletir sobre o percurso que deve ser trilhado para a conclusão desta dissertação. Por meio da pesquisa bibliográfica realizou-se um levantamento de trabalhos já finalizados referentes ao nosso objeto de pesquisa, a Lei n. 13.415/2017, conforme, se verifica pelos *sites* pesquisados e o resultado quantitativo apresentados no quadro 01 anteriormente.

Os trabalhos apresentados no Banco Digital de Teses e Dissertações e no Catálogo da Capes eram muito amplos e, em sua maioria, traziam temas que não estavam ligados diretamente à nossa pesquisa, mesmo sendo utilizadas as palavras-chave presentes no quadro acima. O levantamento de dados ocorreu entre a segunda quinzena de fevereiro e a primeira quinzena de março de 2023. Para a exclusão dos trabalhos realizou-se a leitura dos títulos e depois a leitura dos resumos, o que nos possibilitou encontrar quatro trabalhos que têm a Reforma do Ensino Médio como objeto de pesquisa, sendo:

- O processo de implementação do programa Novo Ensino Médio em consonância com a BNCC nas escolas pilotos regionais de Tocantinópolis (artigo);
- As especialidades da Reforma do Ensino Médio em Araguaína-TO (2017-2018): limites e recuos (artigo);
- Projeto de vida e protagonismo juvenil como componente curricular do Ensino Médio no estado do Tocantins: limites e possibilidades (dissertação);
- Reflexões iniciais sobre a Medida Provisória 746/2016, a Lei n. 13.415/2017, a BNCC e o ProEMI (artigo).

Já a análise documental tem como objetivo atingir “[...] o armazenamento sob uma forma variável e a facilitação do acesso ao observador, de tal forma que este obtenha o máximo de informação (aspecto quantitativo), com o máximo de pertinência (aspecto qualitativo)” (Bardin, 1977, p. 44). A busca pelos documentos traz estabilidade à pesquisa, visto que, esses materiais são fontes ricas em informações, podendo ser consultados várias vezes e servindo de base a diversos estudos, o que torna os resultados ainda mais eficazes. Os documentos utilizados foram:

- Medida Provisória nº 746 (2016);

- Lei nº 13. 415 (2017);
- Resolução CNE/CEB nº 3 (2018);
- Resolução CEE-TO nº 169 (2022);
- Documento Curricular do Tocantins (2022);
- Relatório de Implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Tocantins.

Outro ponto importante do percurso metodológico adotado são as entrevistas semiestruturadas, que permitem uma interação entre quem pergunta e quem responde, possibilitando que o pesquisador e o entrevistado revejam, aprofundem e corrijam informações compartilhadas. As entrevistas foram realizadas com servidores das escolas: diretor (a), coordenador (a) e docente nos meses de novembro e dezembro de 2023.

Na entrevista semiestruturada, onde não há imposições rígidas nas questões, o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto com base nas informações que possui e que, no fundo, é a verdadeira razão da entrevista (Ludke; André, 1986). Para as mesmas autoras a entrevista tem uma vantagem

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos [...] E pode também, o que a torna particularmente útil, atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais a aplicação de um questionário escrito seria inviável (Ludke; André, 1986, p. 34).

Quanto ao método de pesquisa, é importante ressaltar que o sujeito busca a compreensão do objeto de estudo, seja ele um fato ou um fenômeno, reconstruindo-se, como ser histórico e social, utilizando a dialética como um caminho para a produção do conhecimento sobre a sociedade. José Paulo Netto (2011) frisa que:

Alcançando a sequência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a **reproduz** no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador **reproduz**, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (Netto, 2011, p. 22, grifo do original).

Partindo do objeto de estudo, define-se sua tese, antítese e, posteriormente, a síntese, que pode desdobrar-se na possibilidade de uma nova tese, uma vez que poderá ser questionada, dando continuidade ao processo dialético. Assim, como assevera Konder “a afirmação engendra necessariamente a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação como a negação são superadas e o que acaba por prevalecer é uma síntese, é a **negação da negação**.” (Konder, 2014, p. 57, grifo do original).

Destarte, traz-se a estrutura desta dissertação, organizada em cinco artigos. A começar pelo artigo I, intitulado “As reformas do Ensino Médio que antecederam a Lei n. 13.415/2017:

a incipiência da pesquisa”, o qual refere-se às reformas educacionais para o ensino secundário, trilhando o caminho até a Lei n. 13.415/2017. Também são apresentadas as nuances das reformas e suas finalidades, atreladas ao desenvolvimento socioeconômico do país, além das mudanças ocorridas no currículo do Ensino Médio após o processo de *impeachment* de Dilma Rousseff.

Outrossim, o artigo II, intitulado “DCT: a homogeneização curricular e a diversidade da juventude tocantinense”, analisou-se os Cadernos 1 e 2 que compõem o Documento Curricular do Tocantins. Esses cadernos tratam da parte que compete à Formação Geral Básica do currículo, formada pelas Áreas do Conhecimento, sendo elas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Semelhantemente, o artigo III, cujo título “Os itinerários formativos: uma (de)formação do currículo do Ensino Médio”, avaliou os Cadernos 3, 4 e 5 que também fazem parte do Documento Curricular do Tocantins, dando ênfase às unidades curriculares, Eletivas, Projeto de Vida e à Formação Técnica Profissional. O artigo também reflete sobre as particularidades regionais que ficaram excluídas do currículo na modalidade de ensino supramencionada.

Posteriormente, há o IV artigo que possui como título “Professores, gestores e a realidade da Reforma do Ensino Médio: *‘faz, e faz acontecer!’*”, em que retrata-se as percepções dos profissionais da educação pública do Tocantins frente a Reforma do Ensino Médio. Além do mais, os professores e gestores das escolas pesquisadas relatam suas insatisfações referentes à Reforma, o que nos possibilita compreender a realidade das unidades escolares públicas após as mudanças nos currículos.

De resto, o artigo V intitulado “A submissão da educação brasileira ao mercado de trabalho: um olhar sobre a orientação dos organismos internacionais”, trata das reformas neoliberais tutoradas pelos organismos internacionais colocando a educação em uma posição de subserviência ao capital, principalmente depois de políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nas conclusões gerais, enfatiza-se a organização do Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio que segue as orientações das políticas educacionais impostas dando lugar aos itinerários formativos em detrimento da supressão das disciplinas regulares nos levando a perceber uma centralização na elaboração do currículo nacional sem mensurar as desigualdades existentes no país.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Ângelo Antônio. Adolescência adulterada: a (contra)reforma do ensino e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *In*: PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília-SP. Oficina Universitária: Cultura Acadêmica, 2018. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/09/Livro-As-contra-reformas.pdf> Acesso em: 22 set. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Editora: Persona, 1977.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 27 fev. 2023.
- BRASIL. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC da Medida Provisória nº 746**, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf Acesso em: 30 nov. 2022.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico do estado do Tocantins: Censo Escolar da Educação Básica, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/2021/resumo_tecnico_do_estado_do_tocantins_censo_escolar_da_educacao_basica_2021.pdf Acesso em: 04 fev. 2024.
- BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Relatório de resultados do Saeb 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2021/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2021_volume_1.pdf Acesso em: 2 fev. 2024.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Ano 12, v. 17, n. 18, p. 15-31, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/721> Acesso em: 02 mar. 2023.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2018. 160 p.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordalha aos educadores. **e-Mosaicos**, v. 5, n. 9. 2016. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/24722/17673>. Acesso em: 23 mar. 2022.
- GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo. Brasiliense, 2014.

LOMBARDI, José Claudinei; LIMA, Marcos R. Golpes de Estado e educação no Brasil: a perpetuação da farsa. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018, p. 47-62.

Disponível em: <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/bd/index.php/detalhes-material/?code=105859> Acesso em: 25 set. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. EPU. 1986.

MARKONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo. Atlas, 2003.

MELLO, Cecília Carmanini de. **As Políticas para o Ensino Médio no Brasil e Suas Relações com o BID** (2003-2016). (Dissertação). 2020. Disponível em:

<https://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/CECILIA-CARMANINI-DE-MELLO.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771> Acesso em: 12 set. 2022.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2011. 63p.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**. v.1, n.1, 1997. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/icse/a/RCh4LmpxDzXrLk6wfr4dmSD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 ago. 2023.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre. Editora Sulina. 2011.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?lang=pt> Acesso em: 13 out. 2022.

ARTIGO I: As Reformas do Ensino Secundário que antecederam a Lei n. 13.415/2017: a incipiência da pesquisa

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar algumas reformas que precederam a Lei n. 13.415/2017, partindo da Reforma Capanema (1942), ainda no Estado Novo (1937-1945). Para tanto, nosso percurso metodológico está ancorado no materialismo histórico-dialético e utilizamos a pesquisa qualitativa com recorte para a pesquisa bibliográfica. O transcorrer deste artigo perpassa por reformas que realizaram mudanças no antigo ensino secundário, como a criação do Sistema S com as Leis de Equivalência no governo de Getúlio Vargas. Desta forma, percebe-se como a educação, a todo tempo, está a serviço do mercado de trabalho perpetuando a dualidade na educação. Devido às mudanças e a maleabilidade do mercado, foi preciso, mais uma vez, reformar a última etapa da educação básica, o Ensino Médio. É perceptível também com essa análise das reformas, como o perfil parlamentar diz muito sobre as políticas aprovadas como aconteceu com a Lei de Diretrizes e Bases e em como a educação ainda permanece, até os dias atuais, com seu perfil excludente.

Palavras-chave: Reformas Educacionais. Ensino Médio. História da Educação.

ARTICLE I: The secondary education reforms that preceded Law n. 13,415/2017: the incipience of research

ABSTRACT

This article aims to analyze some reforms that preceded Law no. 13.415/2017, starting from the Capanema Reform (1942), still in the Estado Novo (1937-1945). To this end, our methodological path is anchored in historical-dialectical materialism and we use qualitative research with a focus on bibliographical research. The course of this article goes through reforms that made changes to the old secondary education, such as the creation of System S with the Equivalence Laws in the government of Getúlio Vargas. In this way, it is clear how education, at all times, is at the service of the job market. Due to changes and the malleability of the market, it was necessary, once again, to reform the last stage of basic education to keep up with changes in society, where once again the duality of education is reinforced. It is also noticeable with this analysis of the reforms, how the parliamentary profile says a lot about the policies approved and how education still remains, to this day, with its exclusionary profile.

Keywords: Educational Reforms. High school. History of Education.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, buscou-se realizar a análise de algumas reformas educacionais que ocorreram no Brasil com o objetivo de averiguar o que cada uma propunha, e, então, identificar possíveis semelhanças e distanciamentos em relação à Lei n. 13.415/2017. O estudo aqui realizado apresenta reformas desde o Estado Novo (1937-1945), até a Lei n. 5.692/1971, passando pela LDB de 1996 e, finalizando com a Reforma de 2017.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, vem sofrendo mudanças ao longo da história brasileira, sempre acompanhando a evolução da sociedade. E, com as mudanças ocorridas, alguns projetos permanecem, como a dualidade no Ensino Médio (Kuenzer, 2007; Libâneo, 2012), a má qualidade social da educação básica pública (Silva, 2009) e a formação para o mercado de trabalho (Nosella, 2015). As reformas analisadas nos fazem compreender com mais clareza a permanência desses fatores que afetam diretamente a educação brasileira.

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo com recorte para pesquisa bibliográfica e alicerçada pelo materialismo histórico-dialético. Como base teórica, utilizamos Germano (2005), Silva (2009), Nosella (2015), Motta e Frigotto (2017), Ciavatta (2018), sem prejuízo da contribuição de outros autores. Para a conclusão deste artigo, contamos com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG).

A estrutura do texto se subdivide em duas seções: a primeira, intitulada “As reformas precedentes: da Reforma Capanema (Decreto-Lei n. 4.244/1942) à Lei n. 13.415/2017”, que aborda algumas alterações na educação brasileira a partir das mudanças no mercado e sua relação com a contribuição do parlamento para isso. O segundo tópico teve como título “O Ensino Médio na atualidade”, onde tratamos das mudanças propostas e como o currículo do Ensino Médio se configura após a Base Nacional Comum Curricular e a Lei n. 13.415/2017.

2 AS REFORMAS PRECEDENTES: DA REFORMA CAPANEMA (DECRETO-LEI N. 4.244/1942) À LEI N° 5.692/1971

A educação não pode ser analisada fora do contexto político do país (Moll, 2017); portanto, nos debruçamos sobre algumas reformas para compreendermos com mais profundidade o processo histórico educacional e como ele foi sofrendo alterações de acordo com as mudanças da sociedade. Para tal fim, as reformas que serão tratadas a seguir são: a Reforma Capanema (Decreto-Lei n. 4.244/1942), a Lei n. 5.692/1971, a Lei de Diretrizes e

Bases n. 9.394/1996 e, posteriormente, problematizaram-se as mudanças instituídas pela Lei n. 13.415/2017.

Despontando na história e neste ciclo de reformas preconizadas no sistema educacional brasileiro, põe-se em análise a Reforma Capanema, que foi regulamentada pelo Decreto-Lei n. 4.244, de 09 de abril de 1942. Essa reforma foi instituída por Gustavo Capanema Filho, enquanto ocupava o cargo de Ministro da Educação e Saúde Pública, durante o governo de Getúlio Vargas, no período conhecido como Estado Novo (1937-1945).

A Reforma Capanema, também conhecida como Leis Orgânicas do Ensino instituiu, transformações importantes na educação brasileira, estruturando o ensino industrial, reformando ensino comercial, trazendo alterações ao Ensino Primário e Secundário e criando o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (Medeiros Neta et al., 2018). Devido à crise econômica na década de 1930 e à expansão da indústria, que exigia maior preparo da mão de obra, houve a necessidade de organizar um novo sistema de ensino paralelo ao sistema oficial. Esse novo sistema foi desenvolvido pelo governo em convênio com as indústrias, então tivemos o nascimento Sistema S⁷, criado pelo Decreto-Lei n. 4.073/1942 (Romanelli, 2014).

Cabe destacar, que na exposição de motivos da Reforma Capanema, é explicitado o porquê da divisão do Ensino Secundário em dois ciclos. Segundo o documento o motivo da divisão é:

[...] a possibilidade de uma conveniente articulação do primeiro ciclo do ensino secundário com o segundo ciclo de todos os ramos especiais do ensino de segundo grau, isto é, com o ensino técnico industrial, agrícola, comercial e administrativo e com o ensino normal, servindo de base a essas categorias de ensinos, o que concorrerá para maior utilização e democratização do ensino secundário, que assim não terá, como finalidade preparatória, apenas conduzir ao ensino superior.

Quanto aos dois cursos do segundo ciclo, o clássico e o científico, é de notar que não constituem dois rumos diferentes da vida escolar, não são cursos especializados, cada qual com uma finalidade adequada a determinado setor dos estudos superiores. [...] a conclusão tanto de um como de outro dará direito ao ingresso em qualquer modalidade de curso do ensino superior (Brasil, 1942).

Depreende-se que o curso ginásial era o primeiro ciclo do ensino secundário, com duração de quatro anos. Para ingressar neste curso, o candidato deveria ter pelo menos onze

⁷ Segundo o *site* do Senado, foi no governo do presidente Getúlio Vargas em 1942, que iniciou o Sistema S com o Senai, a mais antiga organização voltada para o ensino e qualificação da mão de obra operária no período de industrialização do país. Na década de 1980, surgiram o Senac- Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio, o Sesc- Serviços Sociais do Comércio e o Sesi- Serviços Sociais da Indústria. Ao longo dos anos, foram criados o Sebrae- Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, o Senar- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural, o SESCOOP- Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo, o Senat- Serviço Social de Aprendizagem do Transporte e o Sest- Serviço Social de Transporte. Para mais informações sobre o Sistema S, acesse os links: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2023/05/11/o-que-e-o-sistema-s-entenda-o-que-e-como-funciona-e-como-surgiu> e <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-09/agencia-brasil-explica-o-que-e-o-sistema-s>

anos e passar por exames de admissão, revelando aptidão intelectual para os estudos secundários. O curso ginásial era também pré-requisito para ingressar nos cursos clássico e científico, que constituíam a segunda etapa desse ensino.

Quanto aos cursos clássico e científico, eram o segundo ciclo do ensino secundário com duração de três anos cada. Os alunos que concluíssem qualquer um dos cursos, mediante prestação de exames de licença, teria assegurado o direito de ingressar em qualquer curso de ensino superior (Brasil, 1942). Além disso, os alunos que conseguissem finalizar esse ensino tinham mais oportunidade de ter acesso ao ensino superior, diferente daqueles que iriam para o ensino profissional do Sistema S, acentuando mais ainda o dualismo na educação como afirma Romanelli (2014, p. 174):

A manutenção desse dualismo, ao mesmo tempo que era fruto de uma contingência, decorria da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino das elites, limitando o acesso a este [ensino superior] às camadas médias e altas e criando o “derivativo” para conter a ascensão das camadas populares, que fatalmente procurariam as escolas do “sistema”, se estas lhes fossem acessíveis.

Nessa perspectiva, têm-se os Decretos que compõem a Reforma fortalecendo a dualidade na educação oferecida, sendo estes:

- Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de março de 1942, Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- Decreto-Lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI);
- Decreto-Lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942, Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- Decreto-Lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Assim, com esses decretos em vigor, Capanema realizou importantes alterações no ensino secundário, acentuando mais ainda a dualidade estrutural desse ensino. Para Medeiros Neta et al. (2018, p. 226) na Era Vargas:

[...] houve fortalecimento da dualidade da educação, já que existia forte restrição em relação ao acesso ao ensino superior: egressos da educação média profissionalmente somente poderiam ter acesso aos cursos de nível superior da mesma carreira, ou seja, não havia poder de escolha, eleger carreiras diferentes.

Em relação aos alunos do ensino secundário, não havia restrição alguma, já que eles tinham acesso ao ensino superior. Percebe-se, inclusive, na elaboração dos decretos-lei – principalmente do Decreto-Lei do Ensino Secundário, forte influência fascista, pois havia robusta restrição da educação superior às classes dominantes, já que, a partir da obtenção de conhecimento e do privilégio das informações, ela poderia se manter no poder e, maximizar a distância entre ela e as classes mais pobres, subalternas.

Caracteriza-se a dualidade existente pela separação na formação dos dirigentes da sociedade e daqueles que serviriam como braço forte para executar as ideias das cabeças pensantes, estas, advindas das elites que ocupavam os cursos superiores.

Essas estruturas educacionais (ensino técnico-profissionalizante e propedêutico, que preparava para o ensino superior) eram paralelas e independentes. O ensino técnico teve uma representação muito forte pelo Sistema S, principalmente, pelo SENAI e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). O Ministério da Educação fixaria as diretrizes pedagógicas do SENAI, no entanto, parece ter ficado somente na proposição, já que os industriais tentavam se livrar da burocracia do Ministério da Educação (Frigotto, 1977). Mesmo o Sistema S sendo dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e subordinado ao Ministério, foi-lhe dada autonomia administrativa, pedagógica e financeira. Neste sentido, Frigotto (1977, p. 24) afirma que:

[...] poder-se-ia depreender desse fato, uma tentativa de criação de um parasistema educacional a serviço do interesse imediato dos industriais e dos interesses dos governos de preparar mão-de-obra especializada para as metas de industrialização. É particularmente a partir de 1940 que se fortalece a ideia de que a melhor forma de provocar desenvolvimento acelerado nos países latino-americanos, é a criação de um parque industrial de base, efetivando-se medidas para tanto.

Perante a reforma em destaque, observa-se que o objetivo era especializar a mão de obra, que já se encontrava defasada e não mais contemplava o avanço tecnológico durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Com um cenário nada propício para negociações externas - por conta da guerra - e com o avanço da industrialização de outros países, o Governo sentiu-se pressionado pelos industriais iniciantes a preparar a mão de obra, aumentando os reforços para o crescimento da industrialização no país.

Contudo, cabe destacar que, mesmo havendo duas estruturas (técnico profissionalizante e propedêutico) durante a Reforma Capanema, ambas eram inflexíveis, não aceitando os alunos dos cursos técnicos em quaisquer cursos superiores. Além disso não havia possibilidades de uma reestruturação nos currículos das escolas industriais para ofertar uma educação mais geral, e não mais estritamente técnica. Assim, não se abriam possibilidades de adaptação do ensino às transformações da economia. Certamente, esse modelo de ensino não mais contemplava as mudanças do mercado de trabalho.

A década de 1950, no Brasil, foi marcada pelo crescimento do capital industrial e pela implantação de indústrias, como as de automóveis e eletrodomésticos, criando novos postos de trabalho que demandavam novos conhecimentos. Diante disso, via-se que o currículo da década de 1940 já não atendia mais à demanda interna, havendo uma nova organização escolar e

administrativa para o ensino, que se deu por meio das Leis de Equivalência, que surgiram para suprir as limitações das Leis Orgânicas.

Conforme a pesquisa de Braghini (2005), a classe média percebeu que havia uma relação direta entre *status* e conhecimento. Logo, a competição por *status* a fez concorrer pelas oportunidades de ensino secundário e superior, com o intuito de participar da classe do poder. Por outro lado, a classe popular também aumentou a heterogeneidade da clientela escolar, havendo um aumento das escolas secundárias resultantes das pressões das classes populares, que também reivindicavam seu espaço nas escolas da elite.

Neste cenário, as Leis de Equivalência foram promulgadas na tentativa de rever as lacunas deixadas pela Reforma Capanema. Devido às Leis de Equivalência, o ensino técnico começou, mesmo que a passos lentos, ofertar disciplinas propedêuticas (Medeiros Neta et al., 2018). Assim, não se configurava tão profundamente no ensino prático e utilitarista.

As Leis de Equivalência são:

- Primeira Lei de Equivalência n. 1.076, de 31 de março de 1950, que assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico, e dá outras providências;
- Segunda Lei de Equivalência n. 1.821, de 12 de março de 1953, que dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores;
- Terceira Lei de Equivalência n. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959, que dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.

A partir dessas leis, os egressos dos cursos técnicos poderiam chegar ao ensino superior. Esses egressos ficam resguardados no Artigo 2º da Primeira Lei de Equivalência n. 1.076/1950, que assegura que:

Art. 2º Aos diplomados pelos cursos comerciais técnicos, nos termos do Decreto-lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943, e de acordo com a legislação federal anterior, será permitida a matrícula nos cursos superiores uma vez que provém, em exames vestibulares, possuir o nível de conhecimentos indispensável à realização dos aludidos estudos (Brasil, 1950).

Desta forma, os certificados emitidos aos estudantes dos cursos profissionais tinham a mesma equivalência daqueles emitidos aos estudantes do colegial secundário. Mesmo havendo equivalência, os alunos, além de atender às exigências do vestibular, também teriam que

preencher alguns requisitos, como posto na Segunda Lei de Equivalência em seu Artigo 2º nos respectivos incisos:

- I - o curso secundário, pelo regime da legislação anterior ao Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942;
- II - o curso clássico ou o científico, pela legislação vigente;
- III - um dos cursos técnicos do ensino comercial, industrial ou agrícola, com a duração mínima de três anos;
- IV - o 2º ciclo do ensino normal de acordo com os arts. 8º e 9º do Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ou de nível idêntico, pela legislação dos Estados e do Distrito Federal;
- V - curso de seminário de nível, pelo menos, equivalente ao curso secundário e ministrado por estabelecimento idôneo;
- VI - Cursos de Formação de Oficiais, ministrados pelas Polícias Militares das unidades federadas, desde que:
 - a) tenham duração mínima de 3 (três) anos;
 - b) constem do seu currículo 5 (cinco) disciplinas do curso colegial entre as quais português e francês ou inglês, lecionados, pelo menos, durante 2 (dois) anos;
 - c) exijam para matrícula o diploma de curso ginasial federal, equiparado ou reconhecido.
- VII Cursos ministrados em institutos idôneos de país estrangeiro, equivalentes aos do segundo ciclo da atual legislação brasileira, desde que preenchidas as seguintes condições:
 - a) (Vetado) ... diplomas ou certificados expedidos pelos respectivos estabelecimentos de ensino de grau médio;
 - b) cumprimento das exigências de adaptação relativamente ao plano de estudos da lei que dispuser sobre o Ensino Médio brasileiro;
 - c) prestação de exames complementares em estabelecimento federal ou equiparado sobre os programas dos 2 (dois) ciclos de Português, História do Brasil e Geografia do Brasil (Brasil, 1953).

Mesmo constituindo um avanço na educação brasileira, sabe-se que essa mudança no cenário educacional advinha, sobretudo, das mudanças ocorridas no mercado, este marcado pelo forte desenvolvimento demográfico e pelo crescimento urbano-industrial (Oliveira et al., 2010).

Além do mais, ao final da década de 1940, tivemos algumas tentativas de aprovação de um projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com a proposta de uma reforma geral da educação, que levou treze anos de disputa para ser aprovada.

No âmbito dessa discussão, o primeiro projeto que chegou ao Congresso foi apresentado pelo Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani, da União Democrática Nacional (UDN), ainda no governo de Gaspar Dutra do Partido Social Democrata (PSD). O Projeto não foi bem aceito por Capanema, que alegou que Clemente não apresentava no documento fins pedagógicos, mas, políticos. Gustavo Capanema afirmou que o projeto tinha intenção de revolução contra Vargas, que havia sido deposto, principalmente, porque foi na educação onde a ditadura havia se expressado com mais veemência (Saviani, 2021) e concluiu que o projeto deveria ser refundido ou emendado, então, “à luz desse parecer, diversas emendas foram

apresentadas na Comissão Mista de Lei Complementar” (Saviani, 2021, p. 76), perdendo, assim, sua essência original.

Enfim, depois de várias alterações o projeto foi arquivado por conta de visões divergentes dentro do cenário político brasileiro da época. Além das visões contrárias, o projeto apresentado por Clemente Mariani foi tachado de infeliz, inconstitucional e incorrigível (Saviani, 2021), sendo substituído pelo projeto de Carlos Lacerda, encaminhado por Perilo Teixeira, em 15 de janeiro de 1959, cujo projeto ficou conhecido como “Substitutivo Lacerda” e tinha como aliados os representantes das escolas privadas e também a Igreja Católica. Segundo Oliveira et al. (2010, p. 44) o “Substitutivo de Lacerda” propunha:

[...] que a sociedade civil assumisse o controle da educação, defendendo, em vista disso, uma das formas de privatização do ensino: a educação seria financiada pelo Estado, porém vinculando a responsabilidade do financiamento estatal pelas entidades privadas, ou seja, uma forma de delegação do financiamento público aos usuários do sistema, cuja prestação de ensino caberia às instituições de cunho privado. Para isso, os grupos liberais argumentavam e alegavam a chamada “liberdade de ensino” (Oliveira et al., 2010, p. 44).

Seguindo a mesma linha do excerto acima a Lei n. 4.024/1961, em seu artigo 89, explicitava que:

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.
Art. 108. O poder público cooperará com as empresas e entidades privadas para o desenvolvimento do ensino técnico e científico (Brasil, 1961).

Nesta esteira de ensino privado, Oliveira et al. (2010) assegura que:

Os privatistas entendiam a intervenção do Estado na educação como uma ação nociva, já que levava ao monopólio, comprometendo a liberdade de ensino e os princípios do ensino católico. Este posicionamento, centrado nos interesses da Igreja Católica que, diga-se de passagem, estava comprometida com as grandes forças conservadoras aristocráticas, apresentavam também a preocupação com a democratização que o país vinha passando, isto porque, durante muito tempo, a Igreja exercia exclusividade e desfrutava das benesses do Estado em relação ao ensino e não queria a perda dos privilégios políticos (Oliveira et al., 2010, p. 45).

Em tese, a proposta aprovada em 1961, consubstanciada na Lei n. 4.024, nos remete à força da Igreja Católica ao tentar monopolizar o oferecimento da educação na época. O ensino secundário continua dividido em dois ciclos, formando técnicos e estudantes para ingressarem no ensino superior. Esses dois ciclos são “o ginasial e o colegial, [abrangendo], entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (Brasil, 1961). Quanto a isso, os artigos 46 parágrafo 2 e o artigo 49, parágrafo 1, assegura que:

art. 46 [...]

§ 2º: A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários.

art. 49 [...]

§ 1º: As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa (Brasil, 1961).

Verifica-se que, embora a Lei n. 4.024/1961 tenha sido instituída, ela já nasceu ultrapassada, visto que se estendeu por treze anos até chegar às vias de fato com sua aprovação, dando continuidade aos mesmos moldes da educação: uma educação para os que pensam e outra para os que executam.

Consequentemente, persistiu-se a divisão do ensino secundário, que, na tentativa de suprir “os anseios de uma sociedade que percebe a profissionalização como um caminho mais eficiente com vistas ao mercado de trabalho” (Lima, 2006, p. 56), trouxe uma profissionalização compulsória por meio da instituição da Lei n. 5.692/1971.

Diante disso, o anteprojeto da Lei n. 5.692/1971 foi elaborado por uma comissão de notáveis intelectuais, entre eles o senador Aderbal Jurema, relator da Comissão Mista do Congresso. Em 11 de agosto de 1971, o anteprojeto foi aprovado, em um prazo de trinta dias, por unanimidade pelo Congresso Nacional, devido ao “regime de urgência” e sem disputas entre os partidários da escola privada e da escola pública (Germano, 2005). Nesse sentido, Germano (2005, p. 161) ainda acrescenta que:

[...] não houve espaço para a atuação dos grupos de pressão, pois de um lado os interesses privatistas foram contemplados e de outro os partidários da escola pública e da ampliação de verbas para a educação estavam desarticulados e mesmo destroçados, incorporados a outras formas de lutas, com vistas à derrubada do Regime ou, ainda, aderiram à Reforma.

Por conseguinte, esta Lei não teve aspirações contrárias, como foi o caso de sua antecessora. Motivo pelo qual ela abarcava os ideais privatistas que conspiraram contra o projeto de Clemente Mariani e dava continuidade à profissionalização, agora tida como compulsória, além de considerar o segundo grau com caráter terminal, com um fim em si mesmo. Na referida Lei, em seu Artigo 1º, está assegurado que:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971).

Em síntese, a preparação para o trabalho desponta-se como o “carro-forte” desta Lei, porque a educação só teria sentido, segundo seus proponentes, caso preparasse para o trabalho, o que evidencia tentativa de subordinar a educação à produção. Para Germano (2005), a lei supracitada também tinha como foco a contenção do fluxo de alunos ao ensino superior,

assumindo uma função discriminatória e excludente. Em consonância com a assertiva de Germano (2005) sobre a contenção dos jovens, Cunha (2014, p. 931) reafirma:

[...] alterou-se a estratégia da “defesa” do ensino superior diante do “assalto da massa” de candidatos. No começo da década de 1970, essa defesa foi tentada pela contenção da demanda, mediante o desvio dos candidatos potenciais aos cursos superiores para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos de nível médio, para o que se instituiu a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau. Com a crise do “milagre brasileiro”, uma política de “distensão” se impôs, o que propiciou manifestação, ainda que atenuada pelo autoritarismo dos governos militares, de pressões que mostravam o iminente fracasso da política de profissionalização no ensino de 2º grau.

Apesar de bastantes esforços empregados nessas leis com a finalidade de gerar o “escoamento” dos jovens da classe trabalhadora para o mercado de trabalho, o mercado não conseguiu alocar todos, até porque era inviável tal objetivo, visto que não havia vagas de emprego suficiente. Portanto, a tentativa de conter esses jovens por meio da profissionalização fracassou e deixou sequelas, uma delas sendo a proliferação de escolas técnicas de baixo nível e desempenho fraco (Germano, 2005). Após esse período de profissionalização compulsória, buscou-se uma nova legislação educacional, foi quando aprovaram a LDB n. 9.394/1996, não mais sob o regime militar.

O primeiro projeto da LDB de 1996 foi apresentado por Octávio Elísio, na época Deputado Federal; porém, após diversos embates e apresentações de vários projetos, o substitutivo de Darcy Ribeiro foi aprovado em 20 de dezembro de 1996. A atual Lei, aprovada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional.

Atendendo a nova LDB n. 9.394/1996 prevê a organização do sistema de ensino em regime de colaboração (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), ficando assim definido:

art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei (Brasil, 1996).

A nova lei estabeleceu a organização do ensino, garantindo, em seu artigo 4º, a gratuidade da Educação Infantil ao Ensino Médio. A Educação Profissional e Tecnológica vinculada foi inserida na lei supracitada doze anos após a sua aprovação por meio da Lei n. 11.741/2008, em seu Artigo 39 é afirmado que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (Brasil, 1996).

Quanto ao Ensino Médio, a referida LDB apresenta uma seção voltada apenas para essa etapa de ensino. Nesse sentido, na seção IV - Do Ensino Médio diz que:

art. 35. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

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

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

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

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Independentemente de contexto, a similitude com as diretrizes anteriores constitui a preparação para o mundo do trabalho que, mesmo não sendo mencionada de forma mais abrangente, não é retirada da Lei. Vale ressaltar que, nesta, há uma abertura para que o jovem siga os estudos, não havendo uma restrição explícita como nas leis anteriores. A LDB n. 9.394/1996 apresenta ainda a Seção IV-A, incluída pela Lei 11.741/2018. Uma das alterações é o artigo 36-A parágrafo único, que assegura “[...] a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, à habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (Brasil, 1996). Essa formação pode ser articulada com o Ensino Médio de forma subsequente, destinada a quem já tenha concluído a última etapa da Educação Básica, oferecida a quem ingressa ou já estejam cursando o Ensino Médio.

Haja vista que as mudanças na educação acompanharam as alterações do cenário político do país, o perfil das propostas de políticas públicas e o rumo que a educação tomará dependem dos parlamentares que estão no poder.

3 O ENSINO MÉDIO NA ATUALIDADE E A LEI Nº 13. 415/2017

É notório que o Ensino Médio tem sido atravessado pela implementação de políticas de “reparos” que consistem em avanços e retrocessos muitas vezes de cunho mercadológico na educação, como a Reforma Capanema, que, além de criar o Sistema S, de cunho profissionalizante e privado, também difundiu a ideia de que o Estado não estava preparado para formar trabalhadores (as). Nesse pressuposto, busca-se compreender o objeto de pesquisa, a Lei n. 13.415/2017, tendo em vista o cenário atual da educação brasileira.

Devido à realização de acordos nessa área, a Educação Básica pública conta com incentivos internacionais, desde os anos de 1960, quando o Ministério da Educação e Cultura (MEC) fez acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID), o que tem contribuído para uma dominação externa, estimulando “um processo de modernização das forças produtivas que alimenta a ilusão desenvolvimentista, mas que, na realidade, reforça a dependência e consolida o imperialismo ao invés de superá-lo” (Ciavatta, 2018, p. 214). Em consonância com Ciavatta (2018), em relação às dominações externas, Mello (2020) alerta para o financiamento da educação por meio de organismos internacionais, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento que tem como projeto:

[...] formar trabalhadores/as para atender às demandas do mercado produtivo adequado às novas formas de produção do capital. Nesse sentido, a precarização (da formação do trabalhador e do trabalho docente), o aligeiramento dos cursos, a profissionalização rasa e precoce prevista para o ensino médio secundário são as características necessárias ao modelo produtivo vigente. Tal projeto se apresenta como o canto da sereia. Seduz à primeira vista e mata logo após cativar o trabalhador (Mello, 2020, p. 60).

Por conta dessa formação aligeirada, temos como resultado um trabalhador mal formado, o que contribui para sua não inserção no mercado de trabalho o levando à fila dos desempregados. Consequentemente, a justificativa acerca da má-formação, tem sido atrelada à má-educação, que se configura como um entrave, inviabilizando o acesso a um emprego. Além disso, as políticas educacionais que deveriam suprir as falhas da educação – entende-se falhas como estrutura inadequada ou precária, baixo investimento, pouca valorização profissional, baixa qualidade social da educação (Silva, 2009) e, por último, a qualidade do ensino, já que, na perspectiva do mercado, tem sido mensurada por avaliações e testes padronizados, como fazem referências os organismos internacionais – sofrem um encolhimento, sendo adaptadas à visão economicista do Banco Mundial (Libâneo, 2012).

Segundo Torres (2001, p. 29), a educação para todos “pode ser entendida, em suma, como uma nova moda ou um termo de ordem demagógica, ou, pior ainda, como um convite a se inflar artificialmente as estatísticas, objetivando mostrar metas cumpridas no prazo estipulado”, sendo um acordo entre os países que não se converteram a essas políticas.

Quanto à Reforma, Motta e Frigotto (2017) afirmam que, para os dirigentes do Ministério da Educação, a reforma é de caráter urgente, e essa urgência se dá pela necessidade de “destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico” (Motta; Frigotto, 2017, p. 357). De acordo com esses dirigentes, a educação profissional tem significativa importância para o desenvolvimento econômico, já que o “investimento em capital humano potencializa a

produtividade” (Motta; Frigotto, 2017, p. 357). Para isso, a Reforma do Ensino Médio traz os itinerários formativos, alegando a preparação desses estudantes para o mercado de trabalho.

No bojo da Reforma do Ensino Médio de 2017, encontram-se os itinerários formativos, que serão oferecidos de acordo com a realidade e possibilidade de oferta das instituições escolares, conforme o texto da Lei n. 13.415/2017, em seu artigo 36, ao afirmar que “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” (Brasil, 2017a). Posto isto, a liberdade de escolha dos estudantes, propagada pelos meios de comunicação e informação “cairá por terra”, considerando que essas escolhas estarão limitadas ao quadro de itinerários que a instituição consegue ofertar.

Nessa perspectiva, a sobredita Lei divide o currículo do Ensino Médio em duas partes: formação geral básica e itinerários formativos. Sendo que nos itinerários são ofertados cursos experimentais que ainda não são reconhecidos pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, como consta na Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021, em seus artigos 10 e 11, sinalizando que pode haver uma descontinuidade desses cursos e uma demora de até três anos para sua regulamentação, o que pode prejudicar os estudantes que estiverem cursando tais cursos. Diante disso, a Lei 13.415/2017, em seu artigo 36, parágrafo 7, afirma que:

A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação (Brasil, 2017a).

Mediante essa formação experimental, conforme explicitado na Lei, é oferecida pelos itinerários formativos, sendo de responsabilidade do Conselho Estadual de Educação reconhecer essa profissionalização no prazo de três anos e inseri-la, no prazo de cinco anos, no CNCT. Quanto ao oferecimento dos itinerários formativos, Abrantes (2018) salienta que:

[...] a proposta dos itinerários representa justamente a ideia tão disseminada de educar para determinados perfis de pessoa, sendo uma versão mal disfarçada do argumento empresarial da pessoa certa para o lugar certo. A (contra)reforma do ensino médio não possibilita ao estudante a formação multilateral que teria como horizonte a formação da pessoa da **práxis**, visto que o teor das mudanças se encontra na desvalorização da teoria em relação à prática ou a **secundarização** dos conhecimentos sistematizados em relação ao **praticismo** cotidiano (Abrantes, 2018, p. 127, grifo do original).

Nota-se que a educação de nível médio no Brasil, em consequência da Reforma do Ensino Médio, a qual acarretou diversas mudanças no currículo, se tornou, na prática, uma educação empobrecida, onde os conhecimentos tácitos se sobrepõem aos conhecimentos gerais básicos para a formação do indivíduo, bem como “afasta as camadas populares do acesso aos

conhecimentos metódicos que possibilitariam a formação da pessoa consciente de si e do mundo, visando ampliar e intensificar o controle social da juventude” (Abrantes, 2018, p. 125).

Nesse sentido, Abrantes (2018) enfatiza que a escola deve ensinar os estudantes a compreender a essência dos processos de trabalho e suas condições de êxito, lá se desenvolvendo uma cultura geral do trabalho que ensine os alunos a entender a produção. No entanto, “os documentos produzidos por esses organismos nos últimos anos associaram o funcionamento do sistema educacional a programa de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, entre os quais se incluem o currículo instrumental ou de resultados imediatos” (Libâneo, 2016, p. 42). Nesta perspectiva, Libâneo (2016) ratifica o que Machado (1991, p. 153) afirmava muito antes, “a ‘escola do trabalho’ dos reformistas é e continua sendo separada da produção social, mesmo porque é impossível a integração da pedagogia científica na indústria capitalista”. A escola não deve se tornar uma máquina formadora de mão de obra; todavia, deve formar para a emancipação humana, provendo os estudantes da cultura geral, de forma consciente, a fim de que desenvolvam a sua criticidade, em resumo, que não haja linha de inclusão nem de exclusão desses jovens. Quanto a isto, Freitas (2018, p. 84, grifo do original) corrobora

Daí porque a reforma empresarial defende também a profissionalização no Ensino Médio [...] criando uma **linha de exclusão** que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres), em detrimento da **linha de inclusão** que vá do Ensino Médio para o Ensino Superior (reservado à elite do Ensino Médio). Sem essa profissionalização, uma parcela da juventude fica algum tempo dentro sistema de Ensino Médio e sai, denunciando sua má formação através da evasão; com a profissionalização precoce, essa mesma parcela é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar, sem que se tenha que alterar a qualidade de ensino para atender a todos.

Em decorrência desse processo de mudanças impostas pela Lei n. 13.415/2017, está a divisão da formação geral básica e profissionalização dos currículos, que pode nos remeter à Reforma Capanema, que também dificultava os alunos dos cursos profissionalizantes de serem inseridos no ensino superior. Ambas convergem no sentido de que, ao “optarem” pelo aprofundamento em uma área do conhecimento seja ela: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias ou Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, os alunos darão mais ênfase a uma única área do conhecimento. Neste sentido, Oliveira (2009) afirmou anos antes da reforma ser pensada que “a história do Ensino Médio é a história da inclusão daqueles que puderam e podem, em virtude de uma condição de classe distinta, apropriar-se da produção material e não material” (Oliveira, 2009, p. 55). Nessa linha de racionalização do conhecimento, Freitas (2014, p. 1089) afirma:

A questão com a qual o capital passou a se defrontar foi: como liberar um pouco mais de conhecimento para as camadas populares sem renunciar ao controle ideológico da

escola, sem correr o risco de eventualmente abrir espaço para as teorias pedagógicas mais progressistas, comprometidas com as transformações da escola para além da versão tecnicista e escolanovista.

Nesta mesma posição, Kuenzer (2017, p. 341) afirma que há

“[...] uma necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinados em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade [...]”.

Por esse motivo, constata-se que a profissionalização precoce dos estudantes pode contribuir para uma educação acrítica, sem aprofundamento teórico e com baixa perspectiva de crescimentos e ascensão social, que logo irão levá-los vender sua força de trabalho. Desde o início dos anos 2000, Apple (2006, p. 84) já sinalizava que “[...] no novo mercado educacional ‘liberdade’ e ‘escolha’ serão apenas para os que tiverem condições e recursos. Igualmente, a ‘Diversidade’ na educação consistiria apenas em uma palavra mais elegante para a condição de *apartheid* educacional”. Refletindo sobre esses impactos na formação da juventude brasileira, questiona-se: que oportunidades os jovens terão para escolher em que áreas querem aprofundar, dentro das possibilidades que lhes forem oferecidas? Ou terão que se contentar com que lhes for imposto? As condições e recursos são iguais para todos? Segundo a CF/1988, é dever da família e do Estado ofertar uma educação de qualidade, e é direito de todos de acessá-la. No entanto, e quanto a permanência?

Em sua maioria, os estudantes do Ensino Médio da escola pública são oriundos da classe trabalhadora (Motta; Frigotto, 2017). Esses jovens são a todo instante instigados a decidirem os rumos de sua vida como se fossem salvadores da pátria e, na exposição de motivos da Medida Provisória 746/2016, isso foi colocado de forma bem explícita no item 15, bem como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, quando faz referência aos itinerários formativos em seu artigo 6º, inciso III. Os dois documentos afirmam, respectivamente, que:

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

Itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (Brasil, 2018).

Resumidamente, os alunos do Ensino Médio são vistos como mera força de trabalho ativa, que contribuirá para o desenvolvimento do país, bem como para manter a força de trabalho “aposentada”, uma vez que esta não contribui mais com o crescimento econômico.

Neste sentido, muito antes da Reforma do Ensino Médio, Nosella (2011) já fazia uma crítica a essa falta de tempo que os alunos têm para escolher o que querem. Segundo ele:

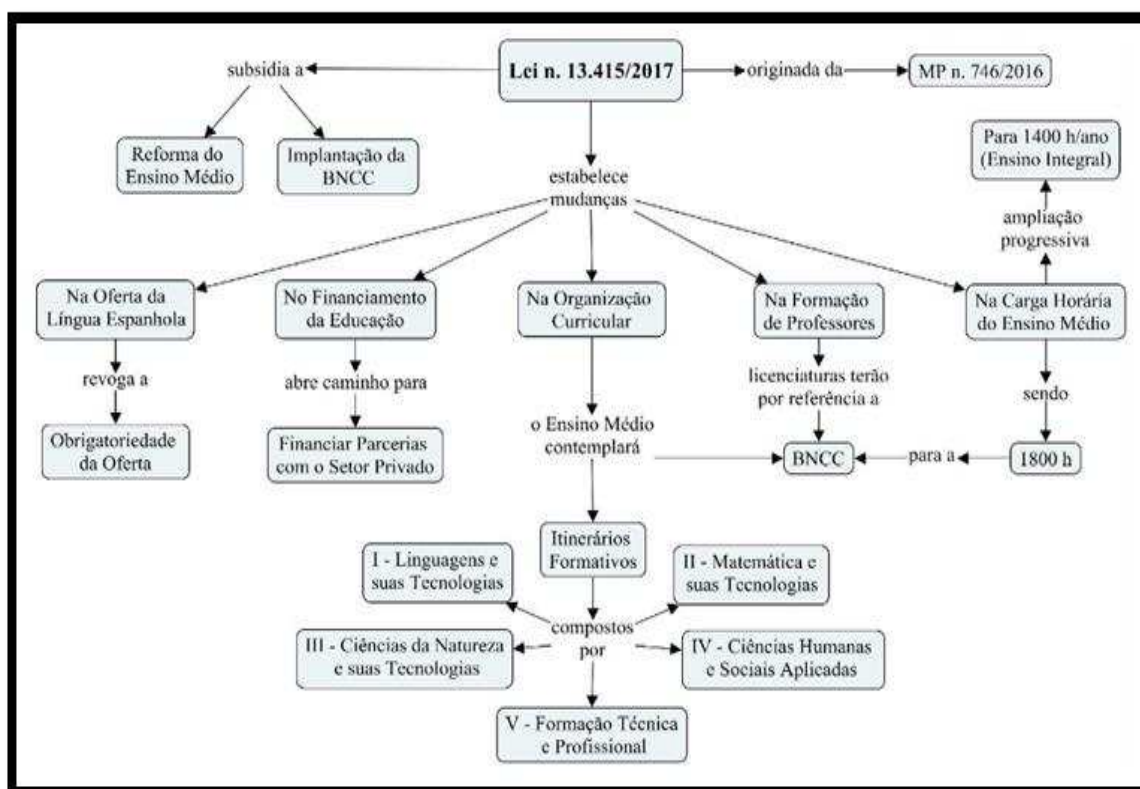
Como proteger os direitos dos adolescentes a um tempo justo de “indecisão profissional heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria, para sobreviver, é forçada a uma definição profissional precoce? (Nosella, 2011, p. 1062).

O autor afirma, ainda, que o Estado deve priorizar, em suas políticas de reformas, o Ensino Médio não profissionalizante. Diante disso, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), afirmando que o Ensino Médio representa um “gargalo na garantia do direito à educação” (Brasil, 2017b, p. 461) e acrescenta que:

Nesse cenário cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular (Brasil, 2017b, p. 462).

Diante dessas mudanças impostas pela Lei n. 13.415/2017, recorre-se ao organograma da reforma elaborado por Branco et al. (2018), que ilustra bem quais foram as alterações mais profundas.

Figura 02 - Principais mudanças estabelecidas pela Lei nº 13.415/2017.



Fonte: Branco et al., 2018, p. 65.

Conforme a imagem acima, que mostra como o Ensino Médio está configurado após a Lei n. 13.415/2017, uma mudança significativa, que não está presente, é a permissão para a atuação de profissionais com notório saber na parte flexível do currículo. Demonstra-se também que a reforma, ao alterar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio permite que uma porcentagem da carga horária seja oferecida via Educação à Distância, correspondendo a 20% para o Ensino Médio regular diurno e 30% Ensino Médio regular noturno chegando a 80% da carga horária para os estudantes do Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 2018).

Nesse cenário, refletindo sobre a diversidade do país, já que há estudantes com acesso a mais desenvolvida tecnologia e outros que não possuem nem energia elétrica⁸ em casa, torna-se complexo pensar em ofertar ensino à distância para esses jovens. Por este motivo, elaborar políticas educacionais sem observar o entorno das escolas e quem são seus componentes é desvincular-se da realidade concreta e tratar a educação como algo idealizado. Não podemos, portanto, pensar a escola como fim em si mesmo. A escola é uma instituição cuja tarefa começa fora dela, nas relações sociais envolvendo os sujeitos. Logo, as atividades oferecidas em seu interior são intermediárias, dando início a um novo ciclo quando os alunos saem em seus portões. Neste sentido, Freitas (2018), em suas palavras considera que:

A educação é isolada de seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela inserção no livre mercado e com as propostas restritas às **variáveis** extraescolares, entre elas o impacto das condições de vida das crianças na sua educação. Tal postura advém da recusa de levar em conta restrições estruturais no processo educativo e da concepção depreciativa que o neoliberalismo tem do serviço público e do magistério, que se expressa no desejo de “tornar o professor (e a escola) o único responsável” pela aprendizagem e uma vez tendo identificado “o responsável”, promover políticas de “responsabilização verticalizadas” como forma de pressioná-lo (Freitas, 2018, p. 37, grifo do original).

Conforme o excerto acima, as políticas educacionais procuram culpabilizar o professor e a gestão da escola pelos “maus frutos” da educação pública. As imposições dessas políticas, em consonância com o mercado e com os organismos internacionais que as financiam, procuram “empacotar” a educação e vendê-la a preços altíssimos. Aqueles que conseguirem pagar por uma educação de qualidade terão seu acesso permitido ao ensino superior. Aqueles que precisam da educação como direito ficam à mercê do bem-querer do Estado, que hora reforma a educação, hora oferece *vouchers*⁹ aos estudantes. E, nas piores situações, os filhos da

⁸ Segundo o Instituto de Energia e Meio-Ambiente (IEMA) em 2019, aproximadamente, um milhão de brasileiros na região Amazônica não tiveram acesso à energia elétrica. Para ter acesso aos dados acesse: <https://energiaambiente.org.br/um-milhao-estao-sem-energia-eletrica-na-amazonia-20191125>

⁹ Um “vale” distribuído pelo Governo para os pais “escolherem” no mercado uma escola para seus filhos deixando de usar um serviço público passando a ser “clientes” de empresas educacionais pagando com os *vouchers* recebidos

classe trabalhadora estudarão em escolas públicas que conseguiram sobreviver à privatização ou em escolas terceirizadas de baixa qualidade.

A mercadorização da educação continua mesmo havendo grandes investimentos nas instituições federais. No início de 2024 o presidente Lula anunciou um investimento de 3,9 bilhões destinados aos Institutos Federais¹⁰. Por meio do Novo Programa de Aceleração do Crescimento (Novo PAC), montante será distribuído entre a criação de novos campi e a consolidação de unidades de IFs já existentes. Ainda assim, os governantes batem na tecla de que a parceria público-privada é melhor escolha para o oferecimento de uma educação pública de melhor qualidade – como é o caso das parcerias como o Sistema S. A Lei n. 13.415/2017, é a prova concreta dessas parcerias.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se considerarmos o período das reformas analisadas, temos quase um século da Reforma Capanema (1942) à Lei n. 13.415/2017, e, nesse tempo, permaneceram as mesmas lacunas – profissionalização precoce, má qualidade da educação, dualidade educacional, más estruturas, falta de investimento adequado. O objetivo de analisar as reformas nos fez compreender que as mudanças ocasionadas na educação podem ser resultado tanto das mudanças na sociedade como no parlamento. Em síntese, os interesses políticos e econômicos costumam ditar os rumos da educação, como ocorreu nas Leis n. 4.024/1961 e 5.692/1971, bem como nas demais tentativas de aprovação.

Prosseguindo nessa lógica, em que a educação tem sido marcada por reformas que deixam lacunas que nunca se completam, uma vez que tornam os professores/as meros executores/as de atividades que são impostas com o objetivo de alcançar qualidade numérica e formar mão de obra. Assim, a educação perde, mais uma vez, parte do seu papel social e pode tornar-se uma mera instrumentalizadora, como frisou Santos no início dos anos 2000:

Hoje, sob o pretexto de que é preciso formar os estudantes para obter um lugar num mercado de trabalho afunilado, o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como residual ou mesmo desnecessário, uma prática que, a médio prazo, ameaça a democracia, a república, a cidadania e a individualidade. Corremos o risco de ver o ensino reduzido a um simples processo de treinamento, a uma instrumentalização das pessoas, a um aprendizado que se exaure precocemente ao sabor das mudanças rápidas e brutais das formas técnicas e

(FREITAS, 2018). No entanto, o valor desses “vales” recebidos são baixos e as escolas que esses pais acabam matriculando seus filhos não tem qualidade.

¹⁰ Informações sobre o investimento estão no site da Agência gov. Acesse pelo link:

<https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202403/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais-1>

organizacionais do trabalho exigidas por uma implacável competitividade (Santos, 2002, p. 151).

Perante tal realidade, analisando as reformas implementadas em um período tão longo (1942-2017), percebe-se que permaneceram a desigualdade estrutural e a dualidade histórica. A desigualdade estrutural advém de uma sociedade de matriz escravocrata ainda não superada, que se insere na organização da economia capitalista sem incorporar os direitos mínimos dos estados capitalistas centrais. Além disso, que não há distribuição igualitária do trabalho, da renda e da terra entre os brasileiros.

Compreender a dualidade histórica do Ensino Médio é essencial, uma vez que ela permanece com a Reforma e se agrava quando se observa a sua implementação (desigual) nos estados. Nesse contexto, negligencia-se a diversidade local, ignora-se a população e suas características e empobrece o currículo. Resta, portanto, aqueles que dependem da educação pública, mais uma vez, serem alijados desse direito. É a história se repetindo como farsa.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9ª ed. São Paulo. Cortez, 2006.

ABRANTES, Angelo Antonio. Adolescência adulterada: a (contra)reforma do ensino e a formação do jovem adolescente a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In: PENITENTE, Luciana Aparecida Araújo; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Orgs.). **As (contra)reformas na educação hoje**. Marília-SP. Oficina Universitária: Cultura Acadêmica, 2018. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/09/Livro-As-contra-reformas.pdf> Acesso em: 22 set. 2022.

BRAGHINI, Katya Mitsuko Zuquim. **O ensino secundário brasileiro nos anos 1950 e a questão da qualidade de ensino**. (Dissertação). 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10277/1/KatyaBraghini.pdf> Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC da Medida Provisória nº 746**, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf Acesso em: 30 nov. 2022.

BRASIL. **Exposição de motivos do Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Brasília, DF:Ministério da Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html> Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n. 1.076, de 31 de Março de 1950**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Brasília, DF, 1950. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 fev. 2024.

BRASIL. **Lei n. 1.821, de 12 de Março de 1953**. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de graus médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Brasília, DF, 1953. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1821-12-marco-1953-366631-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 03 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#:~:text=Ser%C3%A1%20obrigat%C3%B3ria%20a%20pr%C3%A1tica%20da,a%20idade%20de%2018%20anos.&text=9.394%2C%20de%201996> Acesso em: 29 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acesso em: 27 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 01 dez. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017a. Institui a política de formação a Implementação de Escola de Ensino Médio. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso: 12 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 21 nov. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de dezembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 26 nov. 2022.

BRANCO, Emerson Pereira, *et al.* Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, v. 10, n. 21, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087> Acesso em: 12 nov. 2022.

CIAVATTA, Maria. A reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei nº 13.415/2017 - adaptação ou resistência?. **HOLOS**, ano 34, v. 4, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7152> . Acesso em: 12 nov. 2022.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino Profissional: o grande fracasso da ditadura. **Caderno de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/abstract/?lang=pt> Acesso em: 01 dez. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/xm7bSyCfyKm64zWGNbdy4Gx/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 20 ago. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Efeitos cognitivos da escolaridade do SENAI e da escola acadêmica convencional: uma pedagogia para cada classe social?** (Dissertação). 1977 Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8591> Acesso em: 13 mar. 2023.

GERMANO, José Wellington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985)**. 4ª ed. São Paulo. Cortez, 2005.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr> Acesso em: 02 dez. 2023.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 set. 2022.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/abstract/?lang=pt> Acesso em: 22 set. 2022.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPI5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024

LIMA, Jeimes Mazza Correia. **A Reforma Lei 5692/71 e seus reflexos na educação cearense**. (Dissertação). 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3100> Acesso em: 01 dez. 2022.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MEDEIROS NETA, Olívia Moraes; MANIÇOBA DE LIMA, Eva Lúcia; BARBOSA, Juliana Kelle da Silva Freire; NASCIMENTO, Francinaide de Lima Silva. Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. **HOLOS**, v. 4, p. 223–235, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6981>. Acesso em: 27 out. 2022.

MELLO, Cecília Carmanini de. **As Políticas para o Ensino Médio no Brasil e Suas Relações com o BID** (2003-2016). (Dissertação). 2020. Disponível em: <https://www.poseducacao.ufv.br/wp-content/uploads/2012/02/CECILIA-CARMANINI-DE-MELLO.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2022.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771> Acesso em: 12 set. 2022.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 747/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDtk/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 15 set. 2022.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wFtvf3SFQR6y5qfVvNPmY8s/?lang=pt> Acesso em: 22 set. 2022.

NOSELLA, Paollo. Ensino Médio unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60 jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QcVnGf8d3CKnYspwdWMX97H/> Acesso em: 23 nov. 2023.

OLIVEIRA, Oséias Santos de, *et al.* Perspectivas na consolidação do sistema de ensino brasileiro: o desenho da democratização proposto nas leis de diretrizes e bases - Leis 4.024/61 e 9.393/96. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.7, p. 41-52, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/21862/14298> Acesso em: 01 dez. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sM4kwNzqZMk5nsp8SchmkQD/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 13 set. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 40ª ed. Rio de Janeiro, Vozes. 2014.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo. Publifolha. 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. 7ª ed. Campinas-SP. Editora Autores Associados, 2021.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, mai./ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?lang=pt> Acesso em: 13 out. 2022.

TORRES, Rosa Maria. **Educação Para Todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre, ARTMED. 2001.

ARTIGO II: A submissão da educação brasileira ao mercado de trabalho: um olhar sobre a orientação dos organismos internacionais¹¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as mudanças realizadas no modo de produção capitalista após a reestruturação produtiva ocorrida a partir dos anos 1990, bem como as intervenções dos organismos internacionais na elaboração e implementação dos documentos oficiais direcionados para a educação brasileira. Para tanto, valemo-nos de uma pesquisa qualitativa, afunilada para pesquisa bibliográfica e documental, tendo como subsídio o materialismo histórico-dialético. A fundamentação teórica conta com autores como Alves (2000), Antunes (2001), Lopes (2002), Ramos (2002), Frigotto (2015), entre outros com a mesma importância teórica. Como estrutura o artigo conta com seis tópicos, a começar pela Introdução. O segundo tópico, intitulado “Reestruturação Produtiva e o Trabalhador Competente”, trata das mutações no mundo do trabalho e como isso influenciou na procura de um trabalhador de um novo tipo com um novo perfil. “Políticas Neoliberais e as Reformas Curriculares: a BNCC como Fruto e Desdobramento Dessa Relação”, é o terceiro título, onde analisamos o documento citado como materialização das ideias dominantes impostas à educação brasileira por meio dos organismos internacionais. Já o quarto tópico conta com o título “A Educação Brasileira nos Documentos Oficiais no Final da Década de 1990”, onde realizamos uma breve análise dos PCN’s e das DCN’s, sendo os documentos elaborados logo depois da reestruturação produtiva no Brasil na década de 1990. Para finalizar, temos as considerações finais, onde debatemos sobre esses documentos e suas propostas para a educação pública brasileira, deixando perceptível uma depreciação do serviço público e uma educação pensada por meio dos resultados de avaliações externas.

Palavras-chave: Reestruturação Produtiva. Trabalho. Documentos Oficiais. Educação.

¹¹ Este artigo é resultado de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

ARTICLE II - The submission of Brazilian education to the job market: a look at the guidance of international organizations

ABSTRACT

This article aims to analyze the changes in the means of production with the productive restructuring and the interventions of international organizations in the preparation and implementation of official documents of Brazilian education. To do so, we used qualitative research, focused on bibliographic and documentary research, using historical-dialectic materialism as a basis. The theoretical foundation includes authors such as Alves (2000), Antunes (2001), Lopes (2002), Ramos (2002), Frigotto (2015), among others with the same theoretical importance. The structure of the article has six topics, starting with the Introduction. The second topic, entitled Productive Restructuring and the Competent Worker, deals with changes in the world of work and how this influenced the search for a new type of worker with a new profile. Neoliberal Policies and Curricular Reforms: the BNCC as the Fruit and Development of This Relationship, is the third title, where we analyze the document cited as the materialization of the dominant ideas imposed on Brazilian education through international organizations. The fourth topic is entitled Brazilian Education in Official Documents at the End of the 1990s, where we carry out a brief analysis of the PCN's and DCN's, with the documents being drawn up shortly after the productive restructuring in Brazil in the 1990s. To conclude, we have final considerations, where we debate these documents and their proposals for Brazilian public education.

Keywords: Productive Restructuring. Work. Official Documents. Education.

1 INTRODUÇÃO

Analisar a materialização da reforma neoliberal por meio dos documentos oficiais é o objetivo deste artigo. Portanto, cabe a nós apresentarmos aqui a proposta dos documentos oficiais do governo brasileiro, dois deles vieram logo após a reestruturação produtiva no Brasil, a partir da década de 1990, sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também analisada aqui foi estruturada e aprovada por meio da Medida Provisória n. 746/2016, no governo do Michel Temer (2016-2018), após o *impeachment* de Dilma Rousseff.

Os documentos oficiais que estruturam o fazer didático-pedagógico das escolas são influenciados por orientações advindas de organismos internacionais que financiam as reformas educacionais, como Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Interamericano para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) (Silva; Hollerbach, 2022, 2024; Mello; Hollerbach, 2023). Como alerta, Libâneo (2016, p. 40) afirma que “os documentos produzidos por esses organismos nos últimos anos associam o funcionamento do sistema educacional a programa de alívio à pobreza e de redução da exclusão social, entre os quais se incluem o currículo instrumental ou de resultados imediatos”. O que está proposto na BNCC se aproxima da crítica de Libâneo (2016), visto que os currículos das escolas são baseados no ensino por competências e com uma tentativa de profissionalização não se concretizará.

Para a realização deste artigo nos valem da metodologia qualitativa alicerçada no materialismo histórico-dialético, para tanto realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental para analisarmos os documentos supracitados.

A estruturação a seguir conta com cinco tópicos, a começar por esta introdução. O segundo tópico, intitulado “Reestruturação Produtiva e o Ensino por Competência”, faz um breve relato sobre essa mudança nas condições de trabalho e como isso afetou o âmbito educacional levando o ensino por competências para as escolas. No terceiro tópico, o título é “A Proposta da Educação Brasileira nos Documentos Oficiais no Final da Década de 1990”, aqui analisamos, rapidamente, os PCN's e DCN's e suas propostas para o Ensino Médio brasileiro. Já o quarto tópico tem como título “Políticas Neoliberais e as Reformas Curriculares: a BNCC como Fruto Dessa Relação”, onde é abordada a BNCC como fruto das reformas neoliberais na educação evidenciadas ainda na década de 1990 com os PCN's. E, por último, temos as Considerações Finais, onde realizamos nosso posicionamento quanto ao tema abordado durante todo o trabalho.

2 REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA E O TRABALHADOR COMPETENTE

Durante a década de 1980 houve os primeiros impulsos da reestruturação produtiva no Brasil devido a uma crise estrutural do capital. De início, as empresas adotaram novos padrões organizacionais e tecnológicos como o sistema *just in time* – método que se baseia na utilização de trabalhadores polivalentes e máquinas multiuso (Antunes, 2012). As mudanças ocorridas nos meios de produção decorrentes do salto do *taylorismo/fordismo* para o *toyotismo* resultaram em alterações na classe trabalhadora. Em suas palavras, Alves (2000) faz menção à essa nova organização do trabalho, afirmando que:

Na verdade, a ideia do *toyotismo* é desenvolver dispositivos organizacionais no interior do complexo de produção de mercadorias capazes de evitar rebotalhos e defeitos. Para isso, é importante uma nova concepção de linha produção e um novo perfil de operário. Surge, desse modo, o princípio de linearização da produção e uma concepção de organização do trabalho em torno de postos polivalentes (Alves, 2000, p. 44).

A linearização da produção contribuiria para que os operários manuseassem mais de uma máquina que se encontrariam uma diante da outra, feito esse que somou para o aumento do desemprego devido a substituição do trabalho artesanal pelo trabalho com maquinários. Desse modo, houve também a desespecialização operária em detrimento dos operários polivalentes, a substituição do trabalhador qualificado pelo trabalhador competente. Quanto a isso Dugué (2004, p. 28) alerta:

A lógica da competência não coloca em questão somente o funcionamento da empresa, como pareciam supor os primeiros textos sobre o tema; é toda a arquitetura social que sustenta a articulação entre trabalho e formação que está em jogo. A relações institucionais entre mundo do trabalho e aparelho educativo, a organização e o conteúdo das atividades educativas, a validação e o reconhecimento dos saberes e das capacidades profissionais, as modalidades de recrutamento e de gestão das carreiras, todo esse conjunto é atingido pelas práticas relativas às competências, que permitem, ao mesmo tempo, o estreitamento dos laços entre aparelho de formação e mundo do trabalho e o recurso às práticas individualizantes.

A reestruturação produtiva trouxe não só mudanças no chão da fábrica, mas também na forma como o trabalhador passa a ser contratado, já que além de ser qualificado deverá também ser competente. É afirmado por Ramos (2002, p. 407) que “a noção de competência é, então, apropriada ao processo de despolitização das relações sociais e de individualização das reivindicações e das negociações”. Dessa forma, o coletivo que antes lutava pelos direitos de um grupo se dilui e perde força, visto que a lógica das competências é individualizante. Ribeiro e Léda (2004) afirmam que:

A classe-que-vive-do-trabalho experimenta uma situação de enfraquecimento e desamparo, sentindo-se constantemente apreensiva diante das mudanças de rumo de sua vida profissional, as incertezas do capitalismo flexível geram um aumento de

desconfiança. Todos sofrem, o desempregado por não ver perspectivas e o empregado pelo medo de deixar de sê-lo amanhã (Ribeiro; Léda, 2004, p. 79).

Atinente à assertiva de Ribeiro e Léda (2004) é afirmado por Aniceto (2004) que, juntamente à reestruturação produtiva veio o enfraquecimento dos sindicatos, já que tinham receio de reivindicar seus direitos e perderem seus empregos, o que fragilizou toda a classe trabalhadora. A classe que vive do trabalho teve de se adequar a nova morfologia dos meios de produção, visto que era esperado “[...] que as empresas e seus profissionais [desenvolvessem] atributos para acompanhar as constantes mudanças, tais como: a flexibilidade, a criatividade e a inovação” (Aniceto, 2004, p. 7).

A reestruturação produtiva foi uma resposta à crise do capital desencadeada na década de 1970, tendo como um de seus motivos o aumento exagerado do preço do petróleo (Harvey, 1992). Abraçando as ideias do exterior, como o *toyotismo*, a classe dominante detentora do capital criou o discurso de participação dos trabalhadores no ciclo de qualidade, uma gestão participativa, dando-lhes responsabilidade como eles não tinham antes e engajamento para aumentar a produtividade. Por este olhar, podemos então, concordar com Motta e Frigotto (2017, p. 358) ao fazerem alusão a Marx quando dizem que “[...] a formação humana é diretamente articulada com a formação da força do trabalho, sendo esta considerada um dos fatores de produção, assim como o maquinário.” Ainda neste sentido Frigotto (2015, p. 4) afirma que “[...] a escola foi concebida como um ambiente de reprodução e produção de conhecimentos, valores, atitudes e símbolos para integrar as novas gerações na vida política e no sistema produtivo”. Logo, a escola como espaço de construção de conhecimento sofre pressões adaptativas para acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. Nessa esteira, é afirmado por Martins (2012, p. 58, grifo do original) que:

A função adaptativa do conhecimento reitera sua subserviência ao contexto, posto que este passa a comportar e definir os critérios de validação do saber. Ora, se os contextos são dinâmicos e modificam-se muito rapidamente (inclusive para que não se transforme verdadeiramente), caberá aos indivíduos **acompanhar** tais mudanças para que possam ser, inclusive, homens de seu tempo.

Levando em consideração o posicionamento da autora sobre a subserviência do conhecimento ao contexto no qual está inserido, podemos então refletir sobre as mudanças no chão da fábrica e em como isso afeta a formação do trabalhador para que este esteja apto para servir ao capital.

O trabalhador, antes das mudanças que alteraram a forma de produção do sistema capitalista, tinha uma linearidade, já que os empregos eram duradouros, a contratação era mediante a sua qualificação e era destinado a uma função em específico. No entanto, com o *toyotismo*, o trabalhador além de ser qualificado deve ser competente, polivalente, flexível e

que esteja pronto para perder o emprego a qualquer momento, haja vista o desemprego estrutural causado politicamente pela acumulação flexível de capital. Diante disso, segundo Bravermann (2011, p. 375) “o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício – isto é, a combinação de conhecimento de materiais e processos com as habilidades manuais exigidos para desempenho de determinado ramo de produção”. Com as alterações nas exigências de qualificação, tanto o trabalhador como as máquinas devem ser plurifuncionais. Segundo Bravermann (2011), o trabalhador qualificado, após a reestruturação produtiva, é aquele que desempenha funções que exigem poucos dias ou semanas de preparo, é o saber-fazer adquirido por meio do trabalho e na aprendizagem sistemática. É um “conceito reinterpretado e dolorosamente inadequado de qualificação: uma habilidade específica, uma operação limitada e repetitiva [...]” (Bravermann, 2011, p. 375). Se espera do trabalhador ações práticas diante de uma situação adversa, como a pane em um maquinário ou uma situação incomum em um dia qualquer de serviço.

A qualificação traz consigo uma formalidade, onde o contratante deve arcar com alguns direitos, como salário base, previdência e formalização do serviço. Após a reestruturação produtiva, as contratações sofreram alterações, dando lugar a subcontratação, precarização da força de trabalho, ampliação do trabalho em domicílio e descumprimento dos direitos trabalhistas (Antunes, 2012). Nessa linha, Paiva (2000, p. 52) assevera que “[...] flexibilidade, precarização são conceitos contemporâneos que estão ligados à retração dos direitos e da proteção social dos trabalhadores e que tendem a se consolidar na medida em que o trabalhador perdeu força política frente ao capital”. Continuando, a autora ainda afirma que:

Não se trata apenas de qualificar para o trabalho em si, mas para a vida na qual também se insere o trabalho, com uma flexibilidade e um alcance suficientes para enfrentar o emprego, o desemprego e o auto-emprego e para circular com desenvoltura em meio a muitas “idades” de tecnologia, com a possibilidade de entender e usar as máquinas mais modernas e de fazer face às suas inúmeras consequências na vida social e pessoal (Paiva, 2000, p. 56).

A afirmação da autora apresenta a reflexão de que a qualificação não deve ser só para o trabalho, mas para a vida além dele. O trabalhador deve estar preparado para lidar com as mutações do mundo do trabalho e para lutar contra o sistema capitalista, sendo um trabalhador crítico e ativo na luta por uma sociedade mais justa.

Concernente às afirmações da autora supramencionada, Batista e Colares (2022, p. 876) trazem a assertiva de que “[...] toda política pública é uma forma de o Estado regular e intervir na sociedade e, portanto, está intimamente imbricada com a estrutura dos Estados e é construída a partir da dinâmica, socioeconômica e cultural de cada sociedade”. Nesse sentido, percebe-se

que a educação está sendo moldada de acordo com os interesses daqueles a quem o Estado está a serviço.

Batista e Colares (2022) afirmam ainda ao fazerem alusão a Mészáros que as políticas públicas têm duas funções: produzir indivíduos qualificados capazes de atender aos ditames das competências demandadas pela economia e pelo mercado neoliberal e; controle político (Batista; Colares, 2022), ficando perceptível que as políticas públicas, além de contribuir para a formação de mão-de-obra também tem como objetivo ter o controle político sob aqueles que precisam das “boas obras” do Estado. O Estado torna-se o mediador entre os interesses da burguesia e a subserviência da classe trabalhadora.

Em consonância, as novidades no mundo do trabalho não contam só com alterações no perfil do trabalhador, como já assinalado, mas muda o modelo produtivo e o setor de serviços com a informatização do trabalho. A caracterização dessa informatização conta com o alto número de terceirização, subcontratação, trabalho em tempo parcial, *cyberproletariado*, precarização do trabalho, entre outras. A reestruturação produtiva aprofunda ainda mais “[...] a condição da precarização, o estranhamento¹² assume a forma ainda mais intensificada e mesmo brutalizada, pautada pela perda (quase) completa da dimensão de humanidade” (Antunes; Alves, 2004, p. 348). As condições de trabalho no *toyotismo* aprofunda a captura da subjetividade do trabalhador, onde ele não mais se reconhece em sua atividade e não reconhece o produto que está produzindo.

A força humana de trabalho precarizada é alargada pelas novas formas de trabalho, onde cerca de 75% da produção é terceirizada (Antunes, 2001), e realizada da forma mais precária possível, em condições completamente inaceitáveis, principalmente quando as indústrias são removidas para países periféricos onde a mão-de-obra é mais barata para a produção.

Um ponto de destaque, é o aumento da competitividade e da individualização do trabalhador com o *toyotismo* (Araújo, 2004). O trabalhador que antes tinha uma estabilidade financeira e emocional agora deve estar preparado para qualquer tipo de trabalho e a qualquer hora já que “[...] a insegurança na obtenção de meios de vida faz com que os indivíduos estejam

¹² O trabalho é uma atividade humano-social imprescindível para a sociabilidade. Na sociedade capitalista o trabalho se torna algo obrigatório e sem satisfação para os trabalhadores. No capitalismo, o trabalhador passa a produzir bens necessários convertidos em mercadorias para gerar lucro havendo alienação e estranhamento entre o produtor e seu objeto. Para Marx (2010) quanto mais riqueza o trabalhador produz mais pobre ele fica. Quanto mais cria, mais barata fica sua mão de obra passando a não se reconhecer no produto produzido por ele havendo uma supervalorização das coisas em detrimento da desvalorização do homem. Há estranhamento da atividade humana tanto na relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele como na relação do trabalhador com sua própria atividade. Desta forma, o trabalho passa de uma atividade central à *physis* do ser humano para uma obrigação laboral e estranhada.

o tempo todo disponíveis para o trabalho que apareça e se ocupem com a mera manutenção desta disponibilidade (Paiva, 2000, p. 53). Quanto ao conceito de competência, fundamento para uma formação adequada à reestruturação produtiva do capital, a autora alerta que “a noção de competência parece trazer consigo uma outra mentalidade em relação ao trabalho e um outro conjunto de *skills* que começa com uma ‘alfabetização tecnológica’ e termina na naturalização da fragmentação e intensificação do trabalho” (Paiva, 2000, p. 61). Aprofundando a naturalização de um trabalhador sufocado e esgotado por ser competente.

A competência exigida nas indústrias foi inserida dentro do meio educacional passando a formar trabalhadores competentes para irem para o mercado de trabalho. A lógica da competência que abarrotou o mercado também foi inserida dentro das escolas que atualizou seus currículos com o objetivo de servir a nova configuração do capital. Nessa perspectiva, Araújo (2004) apresenta algumas características da realidade que marcaram a pedagogia das competências em sua origem e que favoreceram a sua divulgação, sendo:

[...] a crise do modelo de acumulação do capital de produção em massa para consumo, baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo; a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo; a globalização da economia; o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e o avanço das políticas neoliberais no mundo (Araújo, 2004, p. 498).

Com isso, a pedagogia das competências forma o trabalhador para interagir com a nova realidade, sendo responsável pelo seu sucesso ou fracasso profissional, sabendo lidar com as flutuações do mercado e preparando-se para uma formação desvinculada da noção de postos de trabalho, dito que este trabalhador deve ser polivalente. É afirmado por Araújo (2004, p. 512) que “a proposição de uma pedagogia balizada na noção de competência traz [...] promessas como a possibilidade de promover progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais”. No entanto, sabe-se que esse discurso não passa de um processo de ideologização da educação, construído pelas ideias de vinculação da educação com o desenvolvimento econômico (Araújo, 2004). Mais uma vez, percebe-se a subserviência da educação ao capital.

3 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS (1990-2020)

A educação básica pública brasileira é orientada por documentos oficiais que contribuem para sua organização e avaliação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Referenciais Curriculares Nacionais (RCN's), Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são exemplos desses documentos, o que os diferencia é que este último é de caráter normativo e obrigatório em toda educação nacional.

No entanto, a proposta de todos é muito similar, principalmente quando se trata da última etapa da educação básica, o Ensino Médio, o qual será tratado neste tópico.

Os PCN's, elaborado em 1997, logo depois da Conferência de Jomtien, aborda as necessidades de uma nova educação que alcance as mudanças ocorridas após a “revolução da informática”. Quando se trata do Ensino Médio, a justificativa de mudanças se dar pelo fato de que a formação dos jovens deve “[...] ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, **a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**” (Brasil, 2000, p. 5, grifo do original). Outro fator que levou às mudanças no currículo na década de 1990, segundo o documento foi

[...] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (Brasil, 2000, p. 6, grifo do original).

São apresentados dois motivos de mudanças: as mudanças tanto na organização do trabalho após a revolução do conhecimento como nas relações sociais e a expansão da rede pública. Essas alterações ocorridas no trabalho que deixam o trabalhador instável adentrou o campo educacional também, como já assinalamos, alterando os conteúdos, currículo, modo de ensinar, o que ensinar e até como os jovens devem ser, assim como posto no Relatório de Delors (1996) quando apresenta os quatro pilares da educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer; Aprender a conviver; Aprender a ser. A estabilidade que antes era apregoada pela escola e sociedade não tem mais espaço na sociedade do capital que vive mutações (quase que) diariamente. Nos PCN's, é afirmado que

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (Brasil, 2000, p. 11).

Quanto a essa assertiva, Lopes (2002, p. 396) afirma que os PCN's tinham “[...] uma proposta curricular que se insere nas políticas de conhecimento oficial, que visam à homogeneidade cultural e o controle acentuado da educação com base em princípios de mercado, estabelecidas na atualidade em países que assumem políticas neoliberais”, como é o caso do Brasil. O documento a que estamos nos referindo têm orientações ideológicas de que a

educação deve ser atualizada de acordo com as mutações ocorridas na sociedade, apesar de deixar explícito que não é um documento obrigatório fica perceptível a tentativa de disseminar a ideologia nos estudantes de que estão sendo orientados a irem para o mercado de trabalho. Quando se trata das questões tratadas nos documentos oficiais Lopes (2002, p. 389) alerta que “os textos são desterritorializados, deslocados das questões que levaram à sua produção e realocalizados em novas questões, novas finalidades educacionais”, sendo essa a subserviência da educação ao capital. Sobre o discurso difundido pelos documentos oficiais, Lopes (2002, p. 388) assegura ainda que:

O discurso pedagógico oficial formado pelos documentos oficiais é capaz de regular a produção, distribuição, reprodução, inter-relação e mudança dos textos pedagógicos legítimos, suas relações sociais de transmissão e aquisição e a organização de seus contextos, redefinindo as finalidades educacionais da escolarização.

Seguindo a proposta (que se transmuta de acordo com as necessidades de formação do trabalhador) e a materialização das difusões das ideologias por meio dos documentos oficiais, cabe a nós tratarmos também das DCN's. Pensando em como esses documentos trabalham para manter o sistema de classes e em como são pensados, elaborados e implementados com esta finalidade as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, afirmam quando se trata do Ensino Médio que:

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentirem da falta desses profissionais. **Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade**, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (Brasil, 2013, p. 145, grifos nossos).

A educação perde sua função social de formar o indivíduo para lutar pelos direitos de forma crítica e reflexiva e é submetida a “resolver” questões do setor produtivo.

A escola que deveria ser um espaço de construção e reconstrução do conhecimento passa, então, a desenvolver Necessidades Básicas de Aprendizagem que contribuem para desenhar um trabalhador adaptável. Seguindo nessa esteira, Andrioli (2002, s/p) ressalta que:

Na sociedade dividida em classes, temos uma constante luta pela hegemonia política e a ideologia assume o caráter de convencimento, o primeiro recurso utilizado para a dominação. Do ponto de vista dos oprimidos, o embate ideológico contra a hegemonia burguesa se dá em todos os espaços em que esta se reproduz, como por exemplo, a escola.

O que acontece é a escola sendo um espaço de materialização dessas ideologias dominantes por meio dos documentos oficiais que são pensados e criados pelos organismos internacionais que não só financiam a educação dos países periféricos, mas também ditam o

currículo, a formação dos professores, a qualidade da educação e toda a organização da legislação educacional. Diante disso, Lagoa (2019, p. 7, grifo do original) alerta ao afirmar que:

[...] os valores da sociedade capitalista passam a permear toda a **atividade educativa**, reafirmando a importante função social da educação escolar dentro do capitalismo de promover a **aceitação passiva** das contradições inerentes ao sistema, construindo uma subjetividade entre os indivíduos que **legitima** essa ordem social.

Pressupõe-se, diante do que foi apresentado até aqui, que a educação brasileira seguiu e segue os ditames do mercado por meio dos organismos internacionais. Os documentos oficiais que regem a educação desde a década de 1990 seguem as instruções do capital para formar um perfil de trabalhador que esteja de acordo com a globalização do capital, onde as morfologias estão não só nos países periféricos, mas em todo o mundo, a fim de manter o capital no controle. Dessa forma, vale não só formar mão-de-obra, mas trabalhadores que aceitem as novas condições de trabalho e os novos modos de produção.

Seguindo a orientação dos documentos, pode-se apresentar a BNCC como currículo nacional a ser seguido pelas unidades escolares. De acordo com Peroni, Caetano e Arelaro (2019) “[...] o interesse pela BNCC brasileira envolve tanto neoliberais quanto conservadores. O centro dessa disputa é um projeto de nação e de formação do trabalhador, em que a educação passa a ser o alvo dos interesses do grande capital”, dando continuidade ao que estava sendo proposto pelos documentos anteriores. Quando se trata de seus fundamentos pedagógicos, a própria BNCC afirma que:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2017, p. 13).

Diante do excerto acima, percebe-se que a BNCC busca trabalhar com conhecimentos que valorizam a prática, que podem contribuir na resolução de problemas diários. O documento aborda a importância de trabalhar temas contemporâneos e de como o currículo deve estar sempre inovando, no entanto, este mesmo documento trabalha com o desenvolvimento de competências, termo já utilizado no campo educacional desde a década de 1990.

A implementação da BNCC foi pensada e materializada tanto pelos organismos internacionais quanto pelas empresas que a financiaram, como a Fundação Lemann, já citada anteriormente. Ao se tratar da Fundação Lemann, Santos Neto e Félix (2023, p. 220) alertam que:

Na verdade, a FL [Fundação Lemann] introduz na escola pública os preceitos da lógica empresarial para galvanizar os interesses capitalistas num contexto de crise sistêmica. Trata-se de uma ferramenta importante na disputa da consciência das massas que constituem a escola pública. A FL adentra no espaço escolar oferecendo cursos de capacitação para gestores e educadores ditados pelas tábuas da lógica empresarial e dos preceitos do empreendedorismo e da inovação. O fundamento dos programas e projetos instituídos pela FL visa à irradiação de mecanismos ideológicos essenciais à reprodução dos interesses do capital financeiro e suas corporações transnacionais. Trata-se de penetrar na educação pública na perspectiva de assegurar a universalização dos pressupostos essenciais e perenizar a irracionalidade do sistema assentado na apropriação do trabalho excedente dos trabalhadores.

As parcerias público-privadas vão desde o oferecimento de recursos didáticos à formação dos professores. A educação perpassa a formação de mão-de-obra, tornando-se uma mercadoria onde quem pode mais paga por uma educação melhor. As escolas são vistas como como espaço para vender produtos (mercado direto) como para fazer publicidades (mercado indireto) (Laval, 2019). Neste sentido, percebe-se o interesse do mercado na educação, sendo um espaço de comercialização de produtos e imposição das ideias dominantes.

4 POLÍTICAS NEOLIBERAIS E AS REFORMAS CURRICULARES: A BNCC COMO FRUTO DESSA RELAÇÃO

As ações dos organismos internacionais demonstram como estes veem a educação, como um serviço do capital, pronta para preparar trabalhadores para o mercado de trabalho. Segundo Andrioli (2002, s/p) “a intervenção de mecanismos internacionais como o FMI e o Banco Mundial, aliada à subserviência do governo brasileiro à economia mundial, repercute de maneira decisiva sobre a educação”. Os ditames desses organismos orientam a educação básica pública a oferecer uma formação mínima suficiente ao trabalhador para aprender o necessário e passando a contribuir com a economia do país. Uma relação entre capital e educação que culpabiliza esta última pelo não sucesso dos jovens brasileiros. Diante disso, Basso e Bezerra Neto (2014, p. 9) alertam que “[...] a educação não pode ser reduzida à mera auxiliar no processo de desenvolvimento econômico, tampouco, ser considerada medida compensatória para alívio da pobreza como pregam as políticas educacionais do Banco Mundial”.

Os organismos internacionais passam a ter o papel de tutor das reformas educacionais nos estados nacionais. As reformas ditadas por essas organizações têm como objetivo capacitar profissionais e aproveitar a produção científico-tecnológica (Frigotto; Ciavatta, 2003), fato ocorrido no Brasil, principalmente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao adotar o pensamento empresarial das agências internacionais. Para Frigotto e Ciavatta (2003) houve uma minimização do Estado e uma maximização do mercado e das privatizações no

governo FHC o que contribuiu para os ditames do mercado se sobreporem aos reais objetivos da educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990), financiada pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Mundial teve como fruto o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), onde ficou delimitado as Necessidades Básicas de Aprendizagem, tendo como objetivo desenvolver no estudante a capacidade de aprender a aprender, um dos pilares da educação postos no Relatório de Delors (1996) e, logo resgatado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que tem como princípio o individualismo e a competitividade, negando o trabalho educativo em sua forma clássica (Lagoa, 2019). Quanto às Necessidades Básicas de Aprendizagem, Libâneo (2016) alerta que “[...] ao centrar a educação na satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, reconhece-se nela o papel de interferir na redução da pobreza por meio de conhecimentos úteis e avaliação de resultados”, fazendo da educação uma solucionadora de problemas sociais.

A Declaração de Jomtien além de contribuir para a legislação educacional do país também contribuiu, segundo Pereira (2016) para a seleção e construção de um determinado padrão de aprendizagem. O autor afirma ainda que esse padrão é com base em:

[...] conteúdos fragmentados que viriam a dar sustentação à lógica de competências e habilidades a serem construídas e implementadas no seio do processo educativo. Na realidade, trata-se da apropriação do processo educativo em favor de uma normatização do processo de instrução e treinamento, reduzindo os parâmetros de uma educação para a formação humana (Pereira, 2016, p. 143).

No sentido do excerto acima, assevera-se que as influências do neoliberalismo na educação estão “[...] voltada[s] apenas para a instrumentalização do trabalhador e não para garantir que ele se aproprie dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e seja formado integralmente” (Basso; Bezerra Neto, 2014, p. 5). Para Coan (2013, p. 2) a escola passa a ser disputada para formar um trabalhador de novo tipo

[...] convencido de estar apto a enfrentar os desafios do atual mercado de trabalho vendendo sua força de trabalho sob diversos moldes, que seja prestando serviços, fazendo consultorias, realizando trabalho terceirizado, temporário, a domicílio, subcontratado, quer seja com bolsas de estudo, estágio ou arranjos flexíveis e precários similares”.

A educação passa a ter o objetivo de incutir no jovem que ele está preparado para o mercado de trabalho, seja ele precário, temporário ou flexível. Diante disso, Lagoa (2019, p. 3) afirma que:

O sistema capitalista se fundamenta na separação entre trabalho e capital, ou seja, entre os que vendem sua força de trabalho e aqueles que possuem os meios de

produção. Para que estes últimos garantam a permanência de sua condição sócio-histórica, necessitam que no plano ideológico os valores que possibilitam a sua reprodução metabólica sejam socializados e internalizados através de uma ideologia dominante.

Valemo-nos do que foi assegurado por Marx e Engels ao afirmarem que as ideias da classe dominante são as ideias dominantes. Assim dizem:

As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que tem à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios de produção espiritual, de modo que a ela estão submetidos aproximadamente ao mesmo tempo os pensamentos daqueles aos quais faltam os meios de produção espiritual. As ideias dominantes não são nada mais do que a expressão do ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes apreendidas como ideias; portanto, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, são as ideias de sua dominação (Marx; Engels, 2007, p. 47).

A sociedade capitalista dividida entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que vendem sua força de trabalho é embasada tanto pelas ideias da classe detentora do capital como pela materialização dessas ideias. A assertiva de Marx e Engels também nos alerta sobre as políticas educacionais que orientam o trabalho pedagógico nas escolas públicas brasileiras por um grupo de organismos internacionais e um punhado de empresários. A materialização dessas ideias dominantes, como a BNCC, não vem da classe trabalhadora, de um grupo de professores que atuam nas escolas públicas, mas de um empresariado que busca privatizar a gestão da escola pública e esvaziar o currículo para encharcá-lo de princípios empresariais, como aprender a empreender, sendo um meio de naturalizar as diferenças e responsabilizar os jovens pelo seu fracasso.

O Movimento pela Base Nacional Comum Curricular teve como patrocinadores Fundação Lemann, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Universidade de Brasília, Banco Itaú, Natura, Diversa, Cesgranrio, Fundação Santinalla, Abrelivros, Instituto Ayrton Senna, Insper e Fundação Roberto Marinho. Dentre esses patrocinadores temos alguns produtores de livros didáticos, o que nos remete às parcerias público-privado e as determinações didático-pedagógicas advindas de empresas (Vasconcelos; Magalhães; Martineli, 2021).

Neste sentido, Peroni, Caetano e Valim (2021, p. 12) afirmam que “essas políticas revelam, a face economicista, conservadora e estratégica nas lutas em prol de uma visão de mundo dominante, pois alia meritocracia, competitividade e individualismo na contramão da construção de um projeto mais democrático, igualitário e de valorização da diversidade”.

Um dos questionamentos dos neoliberais é a ineficiência do Estado. Diante disso, propõem reformas para acabar com os gastos desnecessários promovendo um Estado mínimo. De um lado, temos a descentralização da educação passando a responsabilidade do ente federal para os estados e municípios. Do outro lado, os neoliberais centralizam o desenvolvimento de sistemas nacionais como os de avaliação da educação, currículo, formação de professores tendo como objetivo tornar “[...] os sistemas educacionais cada vez mais ajustados aos interesses do capital financeiro internacional” (Lagoa, 2019, p. 6) como aconteceu com a elaboração e implementação da BNCC e Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017). Primeiro centralizaram as ideias na mão dos reformadores para a elaboração das reformas e depois descentralizaram sua execução ficando à cargo dos estados e Distrito Federal a responsabilidade de materializar essa ideia. Sabendo eles que as realidades são diversas e a materialização não seria igual.

Quanto a isso temos uma realidade completamente conivente com as imposições do mercado a partir dos ditames internacionais acontecendo no estado de São Paulo. Segundo o *site* da Editora Boitempo¹³, o estado sofre com as políticas privatizantes. O governador de extrema direita de São Paulo, Tarcísio de Freitas (Republicanos) implementou o programa “Novas Escolas”, cujo objetivo é repassar à iniciativa privada a construção e modernização de 33 unidades escolares que atendem 35 mil estudantes. Como se não bastasse, o governador envolve R\$2,1 bilhões de recursos públicos prevendo a construção, adequação e manutenção das novas escolas, onde serão administradas por empresas privadas.

Outro estado que também está sofrendo com as políticas antidemocráticas é o Paraná, onde as políticas neoliberais (Lei n. 13.415/2017 e BNCC) estão resultando na privatização das escolas públicas. Algumas organizações sindicais demonstraram completa insatisfação com as ações do governo e se pronunciaram em *sites*.

Segundo o *site* do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais de Curitiba¹⁴ (SISMUC), o governador Ratinho Júnior (PSD) do estado do Paraná vendeu 204 unidades escolares estaduais a empresas privadas após a aprovação da Lei n. 22.006/2024, em regime de urgência, na Assembleia Legislativa que institui o programa Parceiro da Escola, onde autoriza empresas gerirem a gestão administrativa e infraestrutura das escolas, indo desde a contratação

¹³ As informações encontram-se no *site* da Boitempo acessando o link <https://blogdaboitempo.com.br/2024/07/08/privatizacao-das-escolas-publicas-em-sao-paulo/>

¹⁴ Para ter acesso à informação na íntegra, acesse o link: <https://sismuc.org.br/2024/06/05/venda-das-escolas-publicas-do-parana-e-aprovada-e-sancionada-pelo-governador-ratinho-junior/#:~:text=Aprovada%20pela%20Assembleia%20Legislativa%20do,o%20Estado%20contr%C3%A1rios%20ao%20Projeto.>

de professores via CLT até a compra de equipamentos faltosos. O SISMUC demonstra indignação em relação ao assunto, principalmente quando se trata da maneira como a Lei foi aprovada, de maneira autoritária e violenta. O governador ainda multou uma servidora pública ao questionar o feito do administrador do estado, onde este aumentou o valor da multa reprimindo a servidora e demonstrando como essas políticas neoliberais são antidemocráticas e de caráter repressivo.

Diante da realidade dos estados de São Paulo e Paraná, valemo-nos das palavras de Freitas (2018, p. 42) ao alertar que essas reformas educacionais de cunho neoliberal têm como objetivo “[...] a retirada da educação do âmbito do ‘direito social’ e sua inserção como ‘serviço’ no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado”, um Estado mínimo. Sobre esse processo de privatização da educação e escolas, as autoras Ramos e Paranhos (2022), alertam sobre as implicações da reestruturação produtiva que implicou também em novas bases técnico-científicas e em novas propostas para os currículos, portanto:

A combinação dessas dimensões leva a uma sociabilidade centrada no individualismo, como cultura apropriada à acomodação dos sujeitos e das relações sociais ao desemprego, à desregulamentação e à precarização do trabalho. Sob essa lógica, as visões conservadoras aliadas aos interesses do capital iram a necessidade de reformular a educação de maneira a alinhá-la a esses princípios. A função torna-se, essencialmente, preparar estudantes para um mundo incerto, para a flexibilidade, e a empregabilidade – no lugar da promessa do emprego, a expectativa de tornar as pessoas “empregáveis” mediante o desenvolvimento de personalidades flexíveis e resilientes. A “chave” para isto seria o deslocamento da referência dos currículos baseados nas ciências e nas disciplinas escolares para as competências. Se o individualismo, a instabilidade e a flexibilidade são expressões da nova cultura desse tempo, a crise da ciência, por sua vez, é uma manifestação de uma virada epistemológica de caráter pós-moderno (Ramos; Paranhos, 2022, p. 79).

O excerto acima faz uma análise da educação ao ser colocada a serviço do capital. As autoras, apresentam o perfil do trabalhador buscado pelo mercado e a superficialidade da educação ao se basear no desenvolvimento de competências. Diante disso, pode-se afirmar que a escola perde seu papel de construção e reconstrução do conhecimento passando a inserir nos alunos o lema **aprender a aprender**. As reformas, que se intensificaram ainda na década de 1990, têm como finalidade reestruturar os trabalhadores para um novo tipo, contemporâneo, inovador, que se adapte de acordo com as necessidades das empresas.

A educação que era responsabilidade do Estado vai perdendo seu perfil de direito social e engendrando-se nas mãos do capitalismo, onde torna-se mais uma mercadoria, seja por meio de uma gestão privada ou pelas vendas bilionárias de livros didáticos. A transformação da educação em mercadoria vem sendo avaliada pelos serviços de venda de materiais didáticos e pacotes educacionais. As atividades são desenvolvidas por grandes redes de escolas privadas, como os Cursos Osvaldo Cruz, Objetivo, Positivo e Pitágoras. Em 2008, por exemplo, estimou-

se que o ensino privado movimentou cerca de 3% do Produto Interno Bruto (PIB) e de 2001 a 2008, o setor de ensino privado aumentou seu capital de R\$ 10 bilhões para R\$ 90 bilhões, feito que nenhum outro setor da economia brasileira alcançou (Oliveira, 2009). Segundo o *site* do Ministério da Educação¹⁵ (MEC), o investimento com livros didáticos no ano de 2024 chegou a R\$2,1 bilhões. Aproximadamente, 31 milhões de alunos receberam os livros, sendo cerca de 194, 6 milhões de exemplares distribuídos. O site afirma ainda que o valor é 79% maior do que foi investido para o ano letivo de 2023.

Um exemplo dessas parcerias público-privado é a implementação da BNCC, que foi patrocinada majoritariamente pelo setor privado e oferece uma educação pensada para formar mão-de-obra. Essa busca por força de trabalho barata muda os fundamentos da educação, visto que

O saber não é mais um bem que se adquire para fazer parte de uma essência universal do humano, como no antigo modelo escolar – que, diga-se de passagem, reservava esse bem supremo a poucos –, mas um investimento mais ou menos rentável para indivíduos com dotes materiais e intelectuais desiguais. Os valores que constituíam o mundo escolar foram substituídos por novos critérios operacionais: eficiência, mobilidade, interesse (Laval, 2019, p. 48).

A escola acompanha as mudanças do capital e essas mudanças alteram o percurso formativo dos estudantes. Laval retoma a assertiva de Michel Crozier de que o saber está à serviço da eficiência do trabalho e, por isso, “[...] são necessário grandes investimentos financeiros e humanos em educação [...]” (Laval, 2019, 49). Seguindo a assertiva do autor, podemos refletir sobre os apoiadores da BNCC que, em sua maioria, foram grupos privados que veem na educação um caminho de mão dupla, por um lado é uma mercadoria, por outro é um meio de manter o sistema de classes.

Pensando na formação que esses grupos preparam para ser ofertada nas escolas públicas, podemos analisar um trecho de um informe do Banco Mundial sobre o desenvolvimento mundial ao afirmar que:

A nivel social, la educación de calidad impulsa el crecimiento económico de largo plazo, estimula la innovación, fortalece las instituciones y promueve la cohesión social. Sin embargo, hay cada vez más evidencia de que lo que impulsa el crecimiento y prepara a las personas para la vida y el trabajo son las *habilidades y competencias* que adquieren durante su formación, y no solo los años que pasan en la escuela (Banco Mundial, 2018).

No excerto acima é enfatizado que o que impulsiona o crescimento das pessoas para o trabalho e para a vida são as habilidades e competências desenvolvidas durante sua formação, onde podemos assimilar com a proposta da BNCC, a qual busca desenvolver competências,

¹⁵ Para mais informações acesse o link: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/investimento-do-mec-em-livro-didatico-e-79-maior-em-2024>

habilidades, experiências e atitudes ao longo da vida. Segundo o documento Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, tem como um de seus objetivos “até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham **habilidades relevantes**, inclusive **competências técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo**” (Organização das Nações Unidas, 2016, grifo nosso). Este documento supramencionado foi citado pela BNCC ao afirmar estar alinhada com a Agenda da ONU para a transformação da sociedade.

Ao se tratar de empreendedorismo, a BNCC afirma que as escolas devem preparar-se para receber os jovens e

[...] proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o empreendedorismo (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade (Brasil, 2017, p. 466).

Essa proposta de educação empreendedora foi produzida no contexto da reestruturação produtiva. Diante disso, afirmam Peroni, Caetano e Valim (2021, p. 11) que “a educação para o empreendedorismo cumpre o papel destinado à formação da juventude de influenciar seus modos de pensar, agir e sentir, para que o jovem atue como protagonista na produção e reprodução de valores do mercado para a construção dessa nova sociedade”. Sendo assim, fica perceptível que os documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, BNCC entre vários outros seguem esse viés de manutenção de um sistema de servidão ao capital sendo tutoriados pelos organismos internacionais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se neste artigo que as políticas neoliberais e as proposições dos documentos oficiais à educação estão caminhando lado a lado com o objetivo de manter a ordem imposta pela classe dominante. A educação como campo indispensável de propagação de ideias é tida como refém do mercado e passa a orientar, formar e incutir nos jovens o modelo de trabalhador e cidadão que o capital precisa.

As preocupações da educação que deveriam permear as questões extra e intraescolar são direcionadas apenas para os resultados das avaliações em larga escala propostas pelos organismos internacionais, tendo como objetivo “provar” que o Estado não consegue oferecer uma educação de qualidade, portanto, a mesma deve ser inserida no livre mercado. A depreciação do serviço público é um meio do neoliberalismo não só invalidar o Estado diante

das questões sociais, mas responsabilizar também os professores e a escola pelo “mau serviço” prestado e de buscar criar um consenso e um contexto de privatização da educação.

Os documentos oficiais aqui apresentados reforçam as ideias da classe dominante, onde a educação pública está à mercê dos ditames empresariais sendo oferecida em doses homeopáticas aos jovens que são beneficiados por ela. A ideia do neoliberalismo é tirar a educação do âmbito do direito social e inseri-la como serviço (Freitas, 2018) que pode ser comprada. Diante disso, os jovens que advém da classe trabalhadora e não tem recursos suficientes para pagar uma escola que oferte uma educação de uma qualidade social melhor fica à mercê do Estado que oferece a educação que convém ao mercado capitalista.

A educação regida pelos organismos internacionais procura homogeneizar as condições diversas dos estudantes alegando o oferecimento de uma educação igual a todos como se os estudantes tivessem as mesmas condições de acesso e/ou permanência. Sendo assim, facilita culpabilizar os jovens que não tiverem sucesso em sua vida profissional, já que serão responsáveis pelo seu fracasso, visto que os documentos estão oferecendo as mesmas condições para cada jovem. A materialização das ideias dominantes por meio dos documentos oficiais contribui tanto para diminuir a participação do Estado em suas obrigações como em colocar a educação a serviço do mercado. Desta forma, percebe-se que a BNCC e a Lei n. 13.415/2017 são a materialização das imposições dos organismos internacionais à educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. 1ª ed. São Paulo. Boitempo, 2000.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 13, 2002. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/53390>. Acesso em: 24 ago. de 2024.

ANICETO, Kátia Regina Pereira. Mudanças no mundo do trabalho e novas exigências de qualificação dos trabalhadores. **Revista Científica Hermes**, v. 1, jul/dez, 2009, p. 49-70. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4776/477648581005.pdf>. Acesso em: 14 ago. de 2024.

ANTUNES, Ricardo. Neoliberalismo, reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho. **Revista da Faculdade de Direito de Campos**, n. 2, 2001. Disponível em: https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/25497/neoliberalismo_reestruturacao_produtiva_mudancas.pdf. Acesso em 16 ago. de 2024.

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho no Brasil: reestruturação e precariedade. **Nueva sociedad**, p. 44-59, jun. 2012. Disponível em: https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3859_1.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/FSqZN7YDckXnYwfqSWqgGPp/?format=pdf>. Acesso em: 03 set. de 2024.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 2, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9664>. Acesso em: 22 ago. de 2024.

BANCO MUNDIAL. **Aprender para hacer realidad la promesa de la educación**. 2018. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/9f5fa09a-08ea-516b-9a94-a5a1644d354f/content>. Acesso 18 ago. de 2024.

BAPTISTA, Thaiana Netto Fonseca; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas Educacionais, neoliberalismo e educação integral. **REPOD**. v. 11, n. 3, p. 873-891, set./dez. 2022. Disponível em: <file:///C:/Users/anna-/Downloads/4+-+convite+Maria+Lilia+UFOPA+-+DIAGRAMADO.pdf>. Acesso em: 04 dez 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013. Disponível em: <file:///C:/BAIXADOS/DCN%202013.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em:
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
 Acesso em: 21 ago. 2024.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho do século XXI**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BASSO, Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectiones**. Jataí, v. 1, n. 16, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em: 31 jul. 2024.

COAN, Marival. Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar um trabalhador de novo tipo. **Revista LABOR**, v. 1, n. 9, 2013. Disponível em:
https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/23373/1/2013_art_mcoan.pdf. Acesso em: 17 ago. de 2024.

Delors, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. 1998. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO. Disponível em:
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 23 ago. 2024.

DUGUÉ, Elisabeth. A lógica da competência: o retorno ao passado. In: TOMASI, Antonio (Org.). **Da qualificação à competência: pensando no século XXI**. Campinas. Papirus, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2018. 160 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 24, n. 82, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 ago. de 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em:
<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 01 ago. de 2024.

LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR**. Campinas, v. 19, 2019. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195/19237>. Acesso em: 02 ago. 2024.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo. 2019.

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. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtGy4GVpJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/02/OS-PCN-PARA-O-ENSINO-MEDIO.pdf>. Acesso em: 05 ago. de 2024.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2ªed. Campinas. Autores associados, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo. Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo. Boitempo, 2010.

MELLO, Cecília Carmanini de; HOLLERBACH, Joana D’Arc Germano. BID e as recomendações para o Ensino Médio: a educação a que distância?. **Educação**. v. 48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/64758> Acesso em: 29 de ago. 2024.

MOTTA, Vania Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória n. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 22 jul. de 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Transformando nosso mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**. 2016. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda2030.pdf. Acesso 25 ago. 2024.

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. 1ª ed. Buenos Aires. CLACSO, 2000.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. (Tese). 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf. Acesso em: 05 set. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; VALIM, Paula de Lima. Neoliberalismo e Neoconservadorismo nas políticas educacionais para a formação da juventude brasileira. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 15, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/jpe/v15/1981-1969-jpe-15-e82294.pdf>. Acesso em: 15 ago. de 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <https://doaj.org/article/1f7bc2cfa2ea412d8293b573fabcec6c>. Acesso em: 05 ago. de 2024.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 34,

p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 01 set. 2024.

RIBEIRO, Carla Vaz dos Santos; LEDA, Denise Bessa. O significado do trabalho em tempos de reestruturação produtiva. **Estudos e pesquisas em psicologia**, v.4, n.2, 2004. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1808-42812004000300006. Acesso em: 05 ago. de 2024.

SILVA, Évelyn Freire; HOLLERBACH, Joana D'Arc Germano. A Reforma do ensino Médio e suas aproximações com o BID: conexões no fomento da dualidade. **Revista Ponto de Vista**. v. 13, n. 2. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16641> Acesso em: 21 de ago. 2024.

VASCONCELOS, Carolina de Moura; MAGALHÃES, Carlos Henrique Ferreira; MARTINELLI, Telma Adriana Pacífico. A influência neoliberal nas políticas educacionais brasileiras: um olhar sobre a BNCC. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, n. 58, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10726/9223>. Acesso em: 02 ago. de 2024.

ARTIGO III: Documento Curricular do Tocantins: a homogeneização e a diversidade da juventude tocanтинense

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar o Documento Curricular do Tocantins (DCT) para o Ensino Médio, tendo como foco os cadernos 1 e 2. Para compreendermos melhor as nuances do currículo do estado realizamos previamente uma pesquisa sobre a história do estado do Tocantins focalizando seu desenvolvimento educacional. Utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Financiado pelo Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Este artigo teve como alicerce teórico, autores como Kuenzer (2007), Libâneo (2016), Motta e Frigotto (2017), entre outros. A estrutura do artigo está subdividida em seis partes, iniciando na introdução e findando nas considerações finais. Iniciamos com um apanhado geral da história do estado para compreendermos os aspectos culturais e históricos, fatores importantes para a construção de um currículo. Concluiu-se que o currículo estadual do Tocantins para o Ensino Médio busca oferecer uma educação baseada nas necessidades do mercado, alicerçada no desenvolvimento de competências socioemocionais e habilidades para o dia a dia. Segue, assim, o que já está posto na educação nacional, refletindo uma homogeneização curricular que afeta a construção da identidade do povo tocanтинense, uma vez que a educação é um importante meio de disseminação da cultura.

Palavras-chave: Documento Curricular do Tocantins. Currículo. Ensino Médio. Educação Pública. Tocantins

ARTICLE III: Tocantins Curriculum Document: the homogenization and diversity of Tocantins youth

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze the Tocantins Curriculum Document (DCT) for High School, focusing on notebooks 1 and 2. To better understand the nuances of the state's curriculum, we previously carried out research on the history of the state of Tocantins, focusing on its educational development. We used bibliographic and documentary research as a methodology, based on historical-dialectic materialism. Funded by the Research Support Fund of the State of Minas Gerais (FAPEMIG). This article had as its theoretical foundation authors such as Kuenzer (2007), Libâneo (2016), Motta and Frigotto (2017), among others. The structure of the article is subdivided into six parts, starting with the introduction and ending with the final considerations. We start with a general overview of the state's history to understand the cultural and historical aspects, important factors for building a curriculum. It was concluded that the Tocantins state curriculum for high school seeks to offer an education based on market needs, based on the development of socio-emotional skills and skills for everyday life. It follows, therefore, what is already established in national education, reflecting a curricular homogenization that affects the construction of the identity of the people of Tocantins, since education is an important means of disseminating culture.

Keywords: Tocantins Curriculum Document. Curriculum. High school. Public education. Tocantins.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, o objetivo principal é analisar o Documento Curricular do Tocantins (DCT) para o Ensino Médio, tendo como foco o Caderno 1 – Disposições Gerais e o Caderno 2 que se subdivide nas quatro áreas do conhecimento, sendo elas: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. No entanto, antes de adentrarmos no campo da educação propriamente dita, realizamos um apanhado geral da história do estado do Tocantins e os movimentos ocorridos desde a era colonial. Diante disso, apresentamos as disparidades entre o Norte e o Sul do antigo Goiás, onde, por anos, perpetuou uma desigualdade educacional, econômica e social. Coube a nós apresentarmos a riqueza cultural e histórica do estado, fatores muito importantes para a criação de um currículo escolar.

Com o propósito de alcançar este objetivo, o percurso metodológico traçado enveredou-se pela pesquisa documental e bibliográfica, a fim de obter dados para uma análise mais aprofundada do sobredito objeto. Como recurso financeiro, utilizou-se o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Dessa forma, o aporte teórico foi alicerçado em Ramos (2003); Apple (2006); Kuenzer (2007); Libâneo (2016); Motta e Frigotto (2017); Araújo (2019); e Silva (2020).

Esta pesquisa justifica-se pela rica diversidade regional e pela tamanha área territorial que compõe o Brasil. Dessa forma, a pesquisa ocorreu na região Norte, a maior do país em extensão territorial, buscando analisar o processo de implementação do Ensino Médio e como o estado do Tocantins está lidando com as mudanças curriculares na rede pública estadual de ensino. Assim, conforme mencionado anteriormente, o foco aqui será a análise do DCT.

Especificamente, a estrutura segue organizada em quatro seções. A primeira, intitulada “A história do Tukã e Tin: um relato do estado bico de papagaio”, retrata a separação do estado do Tocantins do estado de Goiás e aborda como sempre houve desigualdade, desde a economia até a educação. A segunda seção, “O Documento Curricular do Tocantins: trâmites e escolhas para o Ensino Médio”, apresenta as Resoluções e documentos legais que ampararam a aprovação e homologação do DCT, explicando também como o documento está estruturado. Na sequência, temos a seção intitulada “A MP 746/2016, a Lei n. 13.415/2017 e a Resolução n. 169/2022 do CEE-TO: a Legislação vigente”, apresentando as contribuições dos documentos legais mencionados para a elaboração do Documento Curricular do Tocantins e analisamos o perfil dos parlamentares tocantinenses ativos na época da votação para aprovação da MP 746/2016.

A quarta seção, temos “DCT – Caderno 1 – Disposições Gerais: o ‘novo’ currículo”, aborda as propostas do Caderno para o currículo do Ensino Médio na rede estadual do Tocantins. Por fim, a última seção intitulada “DCT – Caderno 2 – Juventude, Tecnologia e Trabalho como tripé do currículo”, apresenta o Caderno 2 e suas subdivisões nas Áreas do Conhecimento que compõem a Formação Geral Básica (FGB) presente nos currículos de Ensino Médio.

2 A HISTÓRIA DO *TUKÃ* E *TIN*: UM RELATO DO ESTADO BICO DE TUCANO

A exploração da área que atualmente corresponde ao estado do Tocantins começou tardiamente, quase duzentos anos após a chegada dos portugueses ao Brasil. Atribui-se essa demora pela falta de interesse daqueles que, a princípio, se concentraram apenas na área litorânea do Brasil (Nascimento, 2007). No entanto, com a diminuição da importância econômica da cana-de-açúcar na economia colonial, entre os séculos XVI e XVIII, os portugueses viram-se obrigados a intensificar sua administração na Colônia, em busca de uma nova renda. Para tanto, segundo a historiografia, os portugueses utilizaram quatro movimentos de penetração: dois deles considerados oficiais, as “descidas” e as “entradas” e dois de caráter espontâneo: “tropeiros” e “bandeiras” (Nascimento, 2009).

Caracterizavam-se como os “tropeiros”, um grupo de homens que se dedicavam à criação de animais para a comercialização com os senhores de engenho (Nascimento, 2009). Já as “descidas” consistiam em expedições comandadas pelos padres jesuítas, capuchinhos, franciscanos e carmelitas, com o objetivo de catequizar os indígenas, vistos como hostis, ensinando-lhes a doutrina católica, bem como os princípios cristãos, combatendo suas crenças e rituais místicos. Uma das expedições foi coordenada pelo padre Cristóvão de Lisboa em 1925 (Nascimento, 2009).

As “entradas” e “bandeiras” eram formadas por sertanistas que, de modo geral, tinham o mesmo objetivo: escravizar os indígenas e buscar metais preciosos. Silva (1997) especifica alguns desses movimentos, citando as “bandeiras” coordenadas por Francisco Caldeira Castelo Branco, que ocorreram entre 1616 e 1623, o levaram a terras paraenses, e outra coordenada por Pedroso Alvarenga em 1618, rumo ao rio Araguaia. Quanto às “entradas”, o autor cita a de Bartolomeu Barreiros Ataídes, organizada em 1644.

Nascimento (2009) acrescenta que Bartolomeu Bueno da Silva Filho, mais conhecido como o segundo Anhangüera, conhecia os locais de ouro do sertão de Goiás porque já havia desbravado a região com seu pai e tinha como intuito propor um negócio com o governador de

São Paulo, o Conde de Sarzedas. A proposta era que o segundo Anhanguera entregaria o local das minas e, em contrapartida, o governador lhe concederia o direito sobre as passagens dos rios da futura capitania, cobrando uma taxa/pedágio para seu usufruto, assim como para as suas três futuras gerações, além de sua superintendência, assim, conforme afirmado ao governador. Então, a partir de 1725, o norte goiano foi explorado por mineiros, paulistas, portugueses e outros colonos de diferentes regiões, contribuindo com o início do povoamento, com a criação dos primeiros arraiais e vilas (Nascimento, 2007).

A primeira casa de fundição da região foi instalada no arraial de Vila Boa, no Norte de Goiás, em 1751, para receber o ouro da região Sul de Goiás. A segunda casa foi estabelecida três anos depois em São Félix. Todo ouro deveria ser levado a essas casas para ser cobrado “o quinto” da Coroa que equivalia –20% do ouro extraído. Segundo Cavalcante (2003, p. 21), houve uma manifestação inicial dos mineradores devido ao preço da captação em “razão de ser determinado um imposto de captação às minas do Norte mais elevado do que o das minas do Sul” com a justificativa de que as minas do Norte eram mais ricas que as do Centro-Sul. Neste sentido, Cavalcante (2003, p. 22) afirma que:

Se tal política produziu o efeito de exaltar os ânimos dos mineradores do Norte, que não hesitavam em desligar-se da Superintendência do Centro-Sul caso insistissem na cobrança de um imposto que consideravam injusto e discriminatório, evidenciou-se, também, que a Região Norte só se relacionava com o Sul de Goiás esporadicamente e em função de atos administrativos isolados com finalidades meramente fiscais ou jurídicas. Essa situação alimentava o sentimento de desligamento regional, que, fatalmente, tenderia a evidenciar-se como algo natural, geográfico e histórico.

Devido ao conflito entre as duas regiões, foi instalada a primeira força de caráter militar e policial: o primeiro Batalhão de Dragões, com a finalidade de submeter a região Norte ao pagamento do imposto, além de manter vínculos com a Superintendência do Centro-Sul (Cavalcante, 2003). No entanto, com a queda na produção do ouro, as medidas impostas pelo Centro-Sul foram se perdendo, já que não possibilitavam o sustento nem mesmo dos instrumentos fiscais.

Por essa razão, interrompeu-se esse ciclo minerador, o Norte de Goiás voltou-se para a lavoura e criação de gado, apesar de os mineiros não saberem lidar com essas atividades. Ao final do século XVIII e todo o século XIX, o Norte de Goiás viu multiplicar as fazendas de gado, o que sedimentou a comunidade tocantinense. Concomitante à era agrária também veio à ascensão das navegações (Nascimento, 2007).

Fazendo um salto na história, já na década de 1950, houve a construção da Rodovia Belém-Brasília, por meio do Decreto n. 43.710, de 15 de maio de 1958, assinado por Juscelino Kubitschek. A obra foi concluída em 1974 e provocou mudanças profundas nos costumes e

tradições da família sertaneja. Em relação ao crescimento demográfico, a região recebeu um grande contingente de nordestinos. Em menos de 20 anos, a população passou de 204 mil habitantes para 521 mil (Nascimento, 2009), impulsionando o surgimento de cidades como Araguaína e Gurupi (1959), as duas maiores cidades do estado, depois da capital, Palmas.

A região Norte de Goiás demonstrava-se dotada de potencialidades (água, terra, minério, fauna, flora), todavia, carente de infraestrutura social e econômica, um lugar repleto de miséria, doença e ignorância escolar, onde existiam gerações de analfabetos. Se tratando da educação na região mencionada, Dourado (2010) afirma que, em 1920, só existiam quatro aulas avulsas de instrução secundária no Norte do estado, atendiam pouco mais de 50 alunos. O baixo número de alunos matriculados, possivelmente, seria pelo baixo índice de alfabetizados e à distância das aulas, visto que, naquela época, a região ainda era predominantemente rural. De acordo com o Decreto n. 1.285, de 20 de junho de 1904, em seu artigo 10, afirma-se que “as aulas avulsas que por espaços de seis meses tiverem frequência inferior a 10 alunos, serão suspensas por acto do Secretário da Instruccção, Indústrias, Terras e Obras Públicas” (Goiás, 1904, grafado como no original).

Conforme Dourado (2010, p. 116), “[...] nas primeiras décadas da República, o Ensino Secundário Público, em Goiás, era ministrado no Lyceu e na Escola Normal, na capital goiana, sendo que havia aulas avulsas criadas em alguns municípios do estado, a partir de 1896”. No entanto, se tratando da região Norte de Goiás, Silva (1997) afirma que, nos primeiros anos dos arraiais, era natural não haver escolas públicas para atender crianças e adolescentes em idade escolar, ficando a cargo dos pais a educação de seus filhos.

De acordo com Dourado (2010), em 1939, Goiás possuía nove instituições que ofereciam o Ensino Secundário: quatro mantidas com recursos públicos e cinco com recursos particulares, sendo que nenhuma delas estava localizada na região norte do estado de Goiás, que atualmente é o estado do Tocantins.

Por volta da década de 1960, segundo Dourado (2010), mais precisamente, em 1968, iniciou-se o primeiro curso técnico secundário público (Técnico Comercial – Contabilidade) na região Norte, na cidade de Porto Nacional. Logo depois, foram implantados cursos técnicos em instituições privadas, como no Colégio Batista de Gurupi (1969) e no Colégio Dom Orione, em Tocantinópolis.

Para Silva (1997, p. 92), “[...] o descaso secular das autoridades do Sul de Goiás, compartilhada por uma elite serviçal, é motivo maior da nossa pobreza [...]”. Por esses e outros motivos, a população mobilizou-se em prol da separação do estado, levando a grandes movimentações, como a Casa do Estudante do Norte Goiano (CENOG), a Comissão de Estudos

dos Problemas do Norte Goiano (CONORTE) e o Comitê Pró-Criação do Estado do Tocantins. No período do Golpe Militar de 1964, as manifestações continuaram, apesar de muitos estudantes serem presos e líderes desses movimentos serem exilados.

Como reflexo do desenvolvimento decorrente da rodovia Belém-Brasília, do alto fluxo de migrantes e do crescimento populacional, o setor privado chega para a expansão econômica da região: novas instalações do Banco do Brasil (antes, havia apenas dois estabelecimentos para toda a região), aeroportos, rede de telecomunicações e incentivos fiscais e financeiros da Sudam¹⁶, por meio do Banco da Amazônia. Dessa forma, os nortistas iniciaram a criação de suas entidades não governamentais para questionar os problemas da região e procurar soluções. Nesse sentido, como afirma Silva (1997, p. 93):

A instalação dos primeiros parques industriais (Araguaína e Gurupi) para beneficiar a matéria-prima local foi resultado de uma luta regional contra os poderosos do Sul de Goiás. O SENAI, em Araguaína e Gurupi, e as escolas agrotécnicas, em Pedro Afonso e Araguatins, qualificam a força de trabalho para o crescimento econômico.

A região depois da referida rodovia passou a contar com essas formações por quase vinte anos, enquanto as universidades só apareceram por volta de 1980. A primeira instituição de ensino superior a ser documentada foi a Fundação Universidade de Gurupi (UNIRG), regulamentada pela Lei Municipal n. 611, de 15 de fevereiro de 1985. Entretanto, em 1963, pela Lei n. 4.574, de 12 de setembro de 1963, criou-se a Escola Normal Nossa Senhora da Consolação, destinada a formar professores primários. A região norte goiana sofria com o “[...] descaso administrativo, que se fazia sentir também na saúde, setor financeiramente carente de recursos, padecendo com a falta de medicamentos e de recursos humanos [...] falta de justiça [...] deixando-a entregue a toda sorte de crimes [...]” (Cavalcante, 2003, p. 52).

Na década de 1980, o pedido pela separação do estado toma mais fôlego, e os intelectuais que estavam à frente dessa luta começam a se articular para vencer, na Câmara e no Senado, a votação do projeto separatista. Assim, tentou-se convencer a população a eleger mais candidatos da região Norte do estado, a fim de que estes lutassem pelos ideais do povo daquela região. No ano de 1984, um projeto de Lei Complementar foi apresentado duas vezes. Na primeira vez, apresentado pelo deputado Siqueira Campos, foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas, vetado por José Sarney, na época era vice-presidente e estava no exercício da Presidência. Logo depois, o senador Benedito Ferreira reapresentou o projeto de Siqueira Campos no Senado, que aprovou o projeto, mas também foi vetado por José Sarney. Portanto,

¹⁶ A Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) é uma autarquia do Governo Federal criada nos anos 1960 para promover o desenvolvimento da região amazônica. Para mais informação sobre a SUDAM, acessar o link: <https://www.gov.br/sudam/pt-br/acesso-a-informacoes/institucional/historico-sudam>

como protesto, os deputados Siqueira Campos e Totó Cavalcante fizeram uma greve de fome, gesto que mobilizou a mídia local.

No ano de 1986, Siqueira Campos foi reeleito e torna-se figura central nos próximos dois anos para a concretização do estado do Tocantins, feito que aconteceu depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 13 na seção Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, assegura que “é criado o Estado do Tocantins, pelo desmembramento da área descrita neste artigo, dando-se sua instalação no quadragésimo sexto dia após a eleição prevista no § 3º, mas não antes de 1º de janeiro de 1989”, dando vida a mais uma Unidade Federativa (Brasil, 1988). Durante esses quase duzentos anos de luta pela autonomia do estado do Tocantins, quatro nomes se destacam: desembargador Joaquim Theotônio Segurado (1821); brigadeiro Lysias Augusto Rodrigues (década de 1940); juiz Feliciano Machado Braga (década de 1950) e Siqueira Campos (décadas de 1970 e 1980).

Finalmente, o estado do Tocantins foi implantado com a posse de Siqueira Campos como seu primeiro governador e Darci Martins Coelho como vice. Os primeiros senadores foram: Moisés Abrão Neto, Carlos Patrocínio e Antônio Luiz Maya. O estado ainda contou com um total de oito deputados federais e vinte e quatro estaduais. A capital provisória do estado foi Miracema; posteriormente, passou-se a Palmas como capital definitiva (Nascimento, 2013). O nome do estado é de origem tupi-guarani que significa “bico de tucano”, onde *Tucã* significa “tucano” e *Tin*, “nariz”.

Atualmente, o estado possui 139 municípios, uma população estimada de 1.511.460¹⁷ pessoas, e sua principal atividade econômica é o setor de serviços (público e privado). No entanto, a agropecuária é o setor econômico que mais cresce no estado. O Tocantins conta com um total de 60.368 alunos secundaristas matriculados na rede estadual de ensino. As escolas somam um total de 343 unidades. Segundo o *site* da Secretaria de Educação, o estado conta com o apoio de 13 Diretorias Regionais de Educação, em 13 cidades do Tocantins, a saber: Araguaína, Arraias, Dianópolis, Gurupi, Palmas, Pedro Afonso, Araguatins, Colinas do Tocantins, Guaraí, Miracema do Tocantins, Paraíso do Tocantins, Porto Nacional e Tocantinópolis, sendo esta última, nosso *locus* de pesquisa.

O estado do Tocantins, sendo o mais novo da federação, ainda está tentando solidificar sua cultura, economia, costumes e ritos. A educação é um meio importante para essa construção e disseminação da cultura do povo tocaninense, ao respeitar a diversidade local.

¹⁷ Acessar dados no site do IBGE: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to.html>

Quando se trata de educação, há políticas que regem toda a educação nacional tutoriando os currículos estaduais, como a BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Portanto, analisaremos o Documento Curricular do Tocantins para compreender como está se concretizando a implementação desses documentos, levando em consideração a realidade do estado.

3 O DOCUMENTO CURRICULAR DO TOCANTINS: TRÂMITES E ESCOLHAS PARA O ENSINO MÉDIO

O Documento Curricular do Tocantins foi aprovado em 2021, homologado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação do Tocantins (CEE-TO) n. 108, de 21 de junho de 2022, e instituído pela Resolução do CEE-TO n. 169, de 20 de dezembro de 2022. Sua elaboração considera a Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/1996, Resolução CNE/CP n. 3, de 21 de novembro de 2018, a Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018, a Portaria MEC n. 1.432/2018 e a Resolução CNE/CP n. 1, de 5 de janeiro de 2021.

Evidencia-se que a elaboração do DCT-EM teve início em setembro de 2019 e resultou do trabalho de uma equipe técnica composta por 27 profissionais da Secretaria de Educação (Seduc), incluindo 16 professores das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), do Instituto Federal do Tocantins (IFTO) e um Consultor de Gestão do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) (Tocantins, 2022a).

Nesse processo de construção do DCT-EM, após contribuições prévias da equipe técnica, houve também uma escuta pública disponibilizada pela SEDUC-TO, sob a organização do Instituto PORVIR,¹⁸ direcionada aos estudantes. No entanto, não se consegue mensurar a proporção da participação deles na pesquisa, muito menos se suas inquietudes e sugestões foram acatadas. Após a análise do material disponível no portal da Secretaria Estadual de Educação do Tocantins, até o momento da escrita deste artigo – maio de 2024 – não foi explicitado pela SEDUC como essa escuta foi realizada, nem se o Instituto fez parte da elaboração do DCT ou se há uma parceria ativa entre o Instituto e a Secretaria de Educação do Estado do Tocantins. Além disso, não foram encontrados dados resultantes da escuta pública no portal da SEDUC-TO.

¹⁸ Para conhecer o Instituto PORVIR, acesse o link: <https://porvir.org/>

Enfim, após sua aprovação e homologação, o DCT etapa Ensino Médio, conforme a Resolução n. 169/2022 do CEE-TO, está organizado da seguinte forma:

Art. 2º O DCT – TO – Etapa Ensino Médio para o Território do Tocantins está organizado da seguinte forma:

I – Disposições Gerais:

Caderno 1: pressupostos teóricos e filosóficos;

II – Formação Geral Básica:

Caderno 2: áreas de conhecimento;

III – Itinerários Formativos (Unidades Curriculares):

Caderno 3: Trilhas de Aprofundamento por áreas de conhecimento;

Caderno 4: Eletivas e Projeto de Vida;

IV – Itinerário Formativo da Formação Técnica e Profissional (FTP):

Caderno 5: Documento Orientador para elaboração dos Itinerários Formativos da Formação Técnica e Profissional (Tocantins, 2022b).

Todos os Cadernos do DCT estão disponíveis no portal da Seduc, possibilitando a realização de *downloads* desses documentos. Os cadernos são numerados (caderno 1, caderno 2, caderno 3, caderno 4 e caderno 5) e o Caderno 2 se subdivide por áreas do conhecimento: Caderno 2 – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Caderno 2 – Linguagens e suas Tecnologias; Caderno 2 - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Matemática e suas Tecnologias. O caderno 3, por sua vez, está subdividido em duas partes: Educação profissional e Técnica do Ensino Médio e Trilhas de Aprofundamento.

Pode-se observar que o DCT-EM foi elaborado de acordo com os fundamentos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), seguindo os parâmetros das aprendizagens essenciais, a partir do desenvolvimento de competências e habilidades. Na BNCC, a competência é definida como “a mobilização de conhecimentos, [...] 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, 2017b, p. 8). No glossário da UNESCO, é evidenciado que competências

[...] podem ser específicas por domínio, isto é, relacionadas a conhecimentos, habilidades e atitudes em uma matéria ou uma disciplina específica, ou gerais/transversais quando são relevantes para todos os domínios. Em alguns contextos, o termo **habilidades** (em sentido mais amplo) é às vezes usado como equivalente de **competências** (UNESCO, 2016, p. 27, grifo do original).

O referido termo no dicionário Houaiss e Villar (2001) é definido como “[...] capacidade objetiva de um indivíduo para resolver problemas, resolver atos definidos e circunscritos”. As definições dos termos são variadas, embora estejam interligadas.

Neste sentido, conforme o Dicionário de Educação (Houaiss; Vilar, 2011, s/p), a competência é “[...] considerada como um saber (ou uma mistura de saberes) em ação, que não depende unicamente da educação, mas também da experiência, e que só poderá se revelar ou ser avaliado na prática do trabalho, ou pelo menos, em situações artificiais que se aproximam

da prática do trabalho”. Denota-se, portanto, competência, de acordo com essas definições, é algo que se concretiza no trabalho, nas experiências e atitudes, ou seja, predomina-se no campo atitudinal ao invés do campo conceitual.

Ratificando essa linha de conhecimento prático, Kuenzer (2007, p. 1157), ainda no início dos anos 2000, afirmou que “a expansão da oferta de escolas profissionais, portanto, não resulta em democratização, mas sim em aprofundamento das diferenças de classe”. A autora destaca ainda que “a competência, nos pontos desqualificados das cadeias produtivas, resume-se ao conhecimento tácito, demandado pelo trabalho concreto” (Kuenzer, 2007, p. 1169).

Segundo o “Relatório de Implementação do Novo Ensino Médio no estado do Tocantins”, as competências socioemocionais são aquelas que “visam o desenvolvimento das dimensões comportamental (atitudinal) e relacional dos indivíduos (relações inter e intrapessoais)” (Tocantins, 2022a). O relatório supracitado afirma ainda que as competências socioemocionais devem estar pautadas nos quatro pilares da educação presentes no Relatório de Delors (1998), que são: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver.

Seguindo as diretrizes da BNCC e da Lei n. 13.415/2017, a carga horária do Ensino Médio está distribuída entre Formação Geral Básica (FGB), com 1.800 horas, e os Itinerários Formativos, com 1.200 horas. De acordo com a Resolução n. 169/2022, do CEE-TO, o DCT-EM tem como premissas: centralidade no estudante, protagonismo juvenil; desenvolvimento integral, interdisciplinaridade, metodologias ativas e flexibilização curricular (Tocantins, 2022b). No Caderno 1, que compõe o DCT-EM, as premissas apresentadas são três: juventudes; mundo do trabalho e tecnologias.

A estrutura curricular segue o que foi proposto pela legislação nacional, firmando-se no arranjo curricular apresentado no quadro abaixo:

Quadro 2 - Divisão Curricular do DCT-EM.

ARRANJO CURRICULAR DO DCT-EM	
Formação Geral Básica (60% do currículo)	Itinerários Formativos (40% do currículo)
I. Linguagens e suas Tecnologias	I. Linguagens e suas Tecnologias
II. Matemática e suas Tecnologias	II. Matemática e suas Tecnologias
III. Ciências da Natureza e suas Tecnologias	III. Ciências da Natureza e suas Tecnologias
IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	IV. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
	V. Formação Técnica e Profissional

Fonte: Tocantins, 2022c. Elaborado pela autora, 2023.

Os Itinerários Formativos são compostos pelas Trilhas de Aprofundamento, Eletivas, Projeto de Vida e Unidades Curriculares Integradoras (UCI), sendo esta última específica para escolas de tempo integral e de regime de alternância, isentando as escolas particulares da obrigatoriedade de ofertá-las.

A Resolução n. 169/2022 do CEE-TO estabelece que as Trilhas de Aprofundamento devem ser organizadas por áreas do conhecimento, e as escolas têm autonomia para criar suas próprias trilhas. Em relação às Eletivas, a Resolução determina que sua durabilidade é de um semestre, sendo que cada aluno deve cursar duas Eletivas diferentes por ano. Já o Projeto de Vida é oferecido nas três séries do Ensino Médio, sendo ofertado como Unidade Curricular dos Itinerários Formativos.

Compreendendo o ensino na última etapa da Educação Básica, é facultado reservar uma porcentagem de sua oferta para as modalidades à distância e não presenciais. Isso significa que tanto a Formação Geral Básica quanto os Itinerários Formativos podem ser oferecidos nessas modalidades, conforme dispõe a Lei n. 13.415/2017.

A respeito do processo de avaliação, verifica-se que o estudante deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem, tendo como foco o desenvolvimento integral, o protagonismo, o projeto de vida e a formação do estudante para lidar com os desafios do século XXI. Para isso, a avaliação deve permear o desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas em cada área do conhecimento, possibilitando ao aluno alcançar tanto o “saber” quanto o “saber-fazer”, conforme descrito na BNCC.

4 A MP 746/2016, A LEI Nº 13.415/2017 E A RESOLUÇÃO N. 169/2022 DO CEE-TO

É evidente que, desde o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, a educação pública brasileira vem sofrendo algumas mudanças, como a aprovação da BNCC e da Lei n. 13.415/2017. Nesta seção, busca-se averiguar o que foi proposto na Medida Provisória n. 746/2016, levando à aprovação da Lei n. 13.415/2017 e, posteriormente, aos Documentos Curriculares dos Estados. Vale ressaltar que, além da análise do Documento Curricular do Tocantins, analisou-se também o período político vigente à época em que estas políticas públicas foram aprovadas.

Nota-se que a Medida Provisória n. 746 foi aprovada no dia 22 de setembro de 2016, logo após Michel Temer assumir a Presidência da República devido à vacância do cargo, decorrente da destituição de Dilma Rousseff. Juntamente com Temer vieram algumas reformas.

A Reforma Trabalhista (Lei n. 13.467/2016), a Reforma Tributária (Emenda Constitucional n. 95/2016) e a Reforma do Ensino Médio (Lei n. 13.415/2017) são algumas delas.

A MP n. 746/2016 foi aprovada com 263 votos a favor e 106 votos contrários na Câmara dos Deputados¹⁹. No Senado Federal²⁰, a MP obteve uma diferença mais expressiva a seu favor, contabilizando 43 votos de senadores e senadoras que apoiavam a Reforma do Ensino Médio e 13 que não aprovavam a proposta.

Os parlamentares do estado do Tocantins, ao participarem da votação, se posicionaram da seguinte forma:

Quadro 3 - Relação de votos dos parlamentares do Tocantins

VOTAÇÃO PARA APROVAÇÃO DA MP Nº 746/2016			
Deputados/a	Votos	Senadores/a	Votos
Dulce Miranda (PMDB)	Abstenção	Ataídes Oliveira (PSDB)	Sim
Lázaro Botelho (PP)	Sim	Kátia Abreu (MDB)	AP*
Vicentinho Jr. (PR)	Sim	Vicentinho Alves (PL)	P-NRV**
Irajá Abreu (PSD)	Sim		
Carlos Henrique Gaguim (PTN)	Sim		
Profª Dorinha (DEM)	Sim		
César Halum (PRB)	Sim		

*Atividade Parlamentar

**Presente – Não Registrou Voto

Fonte: Brasil, 2016. Elaborado pela autora, 2023.

Conforme demonstrado no quadro acima, observa-se como se deram os votos dos parlamentares durante a votação da MP em questão e das propostas seguintes que chegaram ao Congresso Nacional. Na Câmara dos Deputados, por exemplo, dos 24 partidos representados, apenas 5 votaram contra a MP, sendo: PSOL, PT, REDE, PC do B, e PMB. Vale ressaltar que, dos 31 deputados do PSDB, apenas Geovânia de Sá (SC) votou contra a Reforma. Assim, percebe-se uma frente de centro-direita muito forte nas votações, conforme apresentado no quadro acima. As decisões tomadas pelos parlamentares que ocupavam as cadeiras da Câmara

¹⁹ Para acessar os dados da votação na Câmara dos Deputados: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/plenario/chamadaExterna.html?link=http://www.camara.gov.br/internet/votacao/mostraVotacao.asp?iDeVotacao=7333>

²⁰ Para acessar os dados da votação no Congresso Nacional: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992/votacoes>

dos Deputados e do Senado Federal tinham poder instituinte (Ramos, 2019), instaurando uma nova ordem e aprovando novas leis em caráter de urgência “aproximando-se da ‘ditadura soberana’, uma vez que se cria todo um estado de coisas para que se instaure um novo poder instituinte” (Ramos, 2019, p. 4). Da mesma forma, “criaram” a crise do Ensino Médio para validar a “decisão do soberano”.

Quanto à MP aqui destacada, Motta e Frigotto (2017, p. 369) afirmam que trata-se

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

Em suma, este rol de legislação supramencionada regulamenta todas as propostas que os reformadores queriam, desde as disciplinas que deixam de ser obrigatórias até a adoção do ensino por competências – termo advindo do meio empresarial na década de 1990 e difundido por organismos internacionais (Pereira, 2016).

Nesse contexto, o Ensino Médio passa por uma reconfiguração curricular, após a Lei n. 13.415/2017, na qual os currículos das escolas devem ser criados e implementados com base nas orientações da BNCC. Cada unidade federativa desenvolverá currículos próprios como resultado dessa legislação educacional.

É importante ressaltar que o contexto local deve ser inserido e/ou contemplado nos currículos escolares, possibilitando aos estudantes acessarem situações do cotidiano no âmbito escolar, como, por exemplo, problemas em suas comunidades. Nesse sentido, Felipe (2023) reforça que se deve considerar a realidade de cada escola e de cada região, principalmente, das regiões Norte e Nordeste do país, que são marcadas por “desigualdades sociais extremas e de total ausência de políticas para a juventude, sejam elas profissionais ou culturais, o ‘Novo Ensino Médio’ é uma política excludente” (Felipe, 2023, p. 9). Por esse e outros motivos, constata-se que a Reforma promete igualdade de direitos, no entanto, na prática, aprofunda ainda mais a desigualdade entre as diferentes regiões do país.

Se tratando das desigualdades, principalmente a econômica, contribuiu para que o governo solicitasse ajuda financeira externa, em caso de necessidade. Segundo a Lei n. 13.415/2017, em seu artigo 13, parágrafo único, preconiza que:

art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do Ensino Médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes[...] (Brasil, 2017a).

Concomitantemente, o governo que assumiu o executivo federal, após o golpe jurídico-midiático-parlamentar, buscou ajuda financeira junto a organismos internacionais, sobretudo, através do Banco Mundial (BM) e do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Segundo o *site* Senado Notícias, a Comissão de Assuntos Econômicos (CAE), aprovou uma autorização para que o governo federal contratasse uma operação de crédito externo da União, destinada ao Ministério da Educação (MEC), no valor de US\$ 250.000.000 (duzentos e cinquenta milhões de dólares) com o BIRD, para investir no Projeto de Apoio à Implantação do Novo Ensino Médio²¹. O *site* afirma ainda que, seguindo o mesmo ritmo de urgência da aprovação da Lei n. 13.415/2017, seguiu-se o texto para aprovação da contratação de crédito no Congresso Nacional. Os organismos internacionais mencionados têm objetivos ao conceder esses empréstimos. Segundo Felipe (2023, p. 15):

[...] o Banco [Mundial] vem adotando como recomendação e como condicionalidade para financiamento de reformas educacionais em países de baixa e média renda a inclusão de formação técnica e profissional nos currículos da educação básica, de modo a garantir a formação da força de trabalho e o desenvolvimento da capacidade produtiva das pessoas. São as capacidades adaptativas e funcionais, desprovidas de imaginação de possibilidades de transformação que o Banco Mundial oferece em sua pauta de negócios.

Reitera-se que os organismos internacionais detêm seus próprios interesses ao negociar com os demais países, principalmente, com países emergentes como é o Brasil, uma vez que, busca-se formar mão de obra barata por meio dessas reformas educacionais. Os currículos seguem fragmentados, rasos e sem uma formação do cidadão como indivíduo que ocupa um espaço dentro da sociedade e é provido de direitos. Nesta linha da educação e profissionalização precárias, Silva (2022, p. 76) afirma que:

[...] a educação profissional é entendida pelos organismos internacionais como forma de romper com o desemprego, melhorando a empregabilidade dos jovens mais pobres. Assim, não vemos mudanças estruturais, que busquem de fato acabar com o desemprego, que faz parte da estrutura do capitalismo, e sim relegar aos jovens e ao sistema educacional a culpa por não estarem preparados suficientemente para atender às demandas dos postos de trabalho.

Logo, Motta e Frigotto (2017, p. 362) já haviam afirmado que “a falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens”. Ao atender a essa demanda externa de força de trabalho, os currículos esvaziam-se de conteúdos e passam a promover valores e atitudes que contribuem para que esses jovens tenham a oportunidade de inserção na sociedade competitiva,

²¹ Nota completa sobre o empréstimo no site do Senado. Segue link para acesso:

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/17/aprovada-contratacao-de-emprestimo-junto-ao-bird-para-implantacao-do-novo-ensino-medio>

penalizando-os e assegurando que “[...] os indivíduos sejam responsabilizados pelos seus atos, pois a pobreza, a miséria e a marginalidade social estariam associadas a certa incompetência individual das pessoas pobres” (Libâneo, 2016, p. 52). Nesse sentido, entende-se que a educação, que deveria oferecer uma base crítica aos estudantes fica a cargo de preparar os jovens para o mercado de trabalho, o que se reflete no baixo desempenho, entre outros fatores.

Reafirmando tal situação, Silva, Albino e Honorato (2023, p. 9) defendem que é preciso reconhecer a importância de perceber “[...] a realidade como um contexto histórico e de questionar as injustiças visando o aprimoramento na educação, partindo do ‘microespaço’ em que a escola está inserida para alcançar o ‘macroespaço’ das políticas educacionais”. É importante que essas políticas sejam pensadas e implementadas por educadores/as que vivenciam e conhecem o cotidiano das escolas, e que não sejam apenas políticas com “olhar de gabinete”, já que não fecham as lacunas historicamente abertas.

Trazendo ao *locus* da pesquisa, no estado do Tocantins, foi aprovada a Resolução n. 169/2022, que institui o Documento Curricular do Tocantins (DCT) para a implementação da reforma. A referida Resolução, além de apresentar a estrutura do DCT, também alude ao que está posto tanto na BNCC quanto na Lei n. 13.415/2017. Como novidade, podemos citar as Trilhas de Aprofundamento, que são apresentadas previamente e são aprofundadas no Caderno 3 do DCT: a liberdade dos professores de criarem suas Eletivas; e a diversidade da arquitetura curricular – carga horária (Tocantins, 2022g).

A Resolução em questão deixa explícito que a parte diversificada será voltada, fortemente, para as novas unidades curriculares – Eletivas, Projeto de Vida e as Trilhas de Aprofundamento. Neste sentido, Araújo (2019) alerta que a reforma do ensino médio e a proposta dos itinerários formativos “[...] eleva os riscos de aprofundamento das desigualdades educacionais **e estreita as possibilidades de futuro dos jovens pobres**” (Araújo, 2019, p. 115, grifo do original).

Nesta linha, Silva (1995), ainda na década de 1990, afirmava que “as narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação” (Silva, 1995, p. 195). Cabe-nos refletir: quais grupos foram representados no DCT-TO e quais foram excluídos?

Reportando-se sobre à assertiva anterior, que sinaliza que há sujeitos que representam outros sujeitos, bem como há sujeitos que são representados por outros, existem também sujeitos que são excluídos dessas políticas educacionais. A Resolução supracitada, em suas treze páginas, em nenhum momento faz referência aos indígenas que contam com um total de

1.302 estudantes no Ensino Médio na rede pública do estado e que estão sendo sufocados pela BNCC e pelos Itinerários Formativos (Silva; Albino; Honorato, 2023).

4.1 DCT – Caderno 1 -Disposições Gerais: o “Novo” Currículo

Este documento, denominado DCT, está organizado em cinco cadernos que trazem os conteúdos condizentes com a BNCC e a Lei n. 13.415/2017. Uma vez que, por conta da determinação imposta como está no artigo 36 da Lei supramencionada estabelece-se o que “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” (Brasil, 2017b). Assim, como também está assegurado no documento da BNCC, ao determinar que:

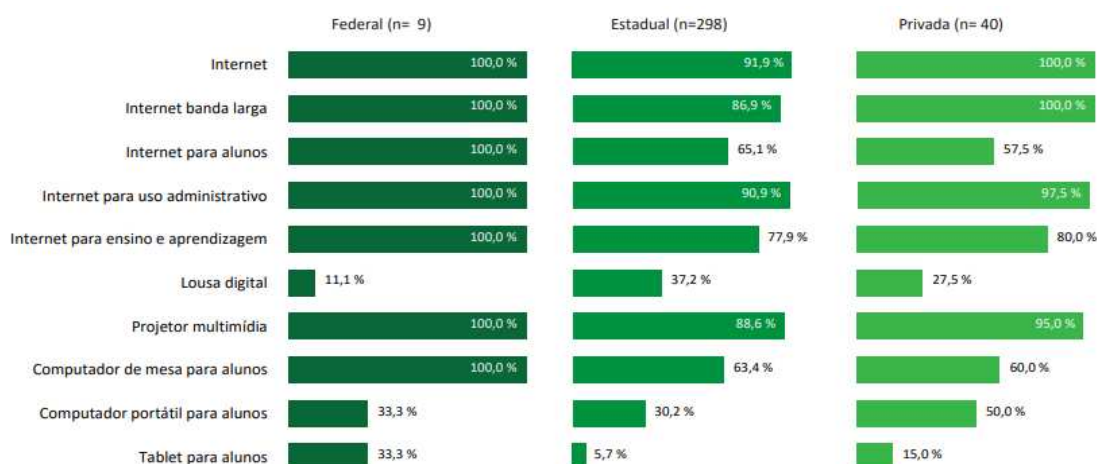
Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017a, p. 8).

Considerando o que está sendo proposto na referida Lei, o DCT foi elaborado e implementado nas escolas estaduais. O Caderno 1 faz um apanhado geral de todo o Documento Curricular do Tocantins, desde o porquê dessa nova configuração curricular – a falta de atratividade nos conteúdos – até o oferecimento de cursos técnicos profissionalizantes.

Quanto à necessidade de mudança do “velho” currículo para o “novo”, o documento também afirma que “[...] o currículo não acompanha, na mesma velocidade, as constantes mudanças geracionais, ele encontra-se engessado no ensino tradicional, onde o professor faz mais uso da lousa e de livros/apostilas do que das tecnologias” (Tocantins, 2022c, p. 39), fazendo alusão às três premissas do DCT.

Cabe destacar aqui as tecnologias que estão presentes nas escolas do estado do Tocantins, para, então, analisarmos se há possibilidade de os professores fazerem uso dos mais diversos aparatos tecnológicos em suas aulas. Diante disso, vale observar a figura a seguir, onde é apresentada a porcentagem dos recursos tecnológicos presente nas escolas.

Figura 03 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Médio, segundo dependência administrativa – Tocantins – 2021



Fonte: Inep, 2021.

Ao mensurar os dados presentes na imagem acima, pode-se deduzir que o acesso dos estudantes da rede estadual à internet é limitado, visto que pouco mais de 60% têm acesso, e isso corresponde ao uso de computadores de mesa. A porcentagem é ainda menor quando se refere ao acesso a computadores portáteis, sendo que apenas 30,2% têm acesso a esse tipo de tecnologia. Dessa forma, conclui-se que esse acesso às tecnologias se encontra fragilizado, o que pode tornar-se uma barreira para o direito de acesso à educação de qualidade para todos, independentemente da região ou da escola.

Os dados apresentados não corroboram as expectativas do Caderno 1 do DCT, já que este afirma que “através da Internet e outras tecnologias, a escola e o professor podem inovar e, ao mesmo tempo, construir um elo com os avanços da sociedade” (Tocantins, 2022c, p. 43). Infelizmente, essa política de inovação não tem sido acessível a todos/as estudantes. É importante salientar que apenas recursos tecnológicos não garantem um currículo inovador, há outros problemas que precisam ser sanados, como a estrutura das escolas e formação adequada dos professores.

O Caderno faz referência à dualidade histórica que o ensino médio vivencia e que com o aumento de sua oferta o seu sentido se transforma, pois, antes “significava o caminho natural para a continuação da vida acadêmica alcançando a universidade” (Tocantins, 2022c, p. 23), mas, devido à sua incorporação à faixa obrigatória, para muitos jovens passou a representar a finalização do percurso escolar (Tocantins, 2022c). Nesse contexto, muitos jovens acabam

ingressando no mercado de trabalho ou entrando no grupo dos nem-nem²². Para complementar, o documento afirma que:

Na busca por uma nova identidade para essa etapa de ensino é necessário um novo olhar para os jovens, em especial com implementação de políticas públicas, que fomentem esse processo de identificação da etapa, que se expandiu para receber um novo público e permitiu a massificação do acesso, mas ainda não conseguiu formar pontos de diálogos com os sujeitos que atende e as suas realidades (Tocantins, 2022c, p. 23).

Outrossim, pode-se atribuir a falta de diálogo sobredita, como uma das causas do abandono escolar, dado que os jovens e a sociedade estão em constantes mudanças, por isso, exige-se uma ressignificação do espaço educacional. Segundo o Caderno, com o objetivo de superar a dualidade no ensino e o abandono escolar, os “[...] indutores das políticas públicas voltadas para as juventudes atendidas pelo ensino médio, tem colocado em discussão a formação humana integral” (Tocantins, 2022c, p. 24), buscando melhorar o ensino para que se torne mais atraente aos jovens. Entretanto, Felipe (2023, p. 6) afirma que “o que é novo no ‘Novo Ensino Médio’ são as formas de produção dessa dualidade, pragmática e utilitarista, típica da teoria do capital humano, que subordinam a educação ao uso produtivo do trabalho”. Então, o que mudou com o “Novo Ensino Médio”? Eis a questão.

Preponderantemente, nota-se que os problemas diagnosticados por esses indutores de políticas públicas, foram usados para implementarem tanto a BNCC quanto a Lei n. 13.415/2017, não levaram em consideração que educação não é feita só de currículo atraente (o que quer que seja isso) ou educação de tempo integral. Há questões sociais, econômicas, políticas e culturais que afetam o desenvolvimento de crianças e de jovens. Os estudantes, ao entrarem na escola, não tiram seu traje de ser social e entram como indivíduos sem conhecimentos e vivências prévias. Os indutores dessas políticas não se preocuparam se o estudante que percorre vários quilômetros para chegar à escola terá ou não o mesmo rendimento daquele que só precisa atravessar a rua para poder acessá-la. Esses são motivos pelos quais usufruir de um currículo nacional é preocupante. Como afirma Silva, Albino e Honorato (2023, p. 2) “[...] a política curricular nacional é endereçada e anuncia o que é importante para conhecer e que tipo de sujeito precisa ser formado na ordem societal”. Volta-se novamente ao cerne da questão: a dualidade histórica do Ensino Médio.

Considerando que o estado de Tocantins possui uma enorme diversidade — negros, indígenas, ribeirinhos, assentados, quilombolas, jovens do campo e da zona urbana — por causa disso, o próprio documento enfatiza a necessidade de um currículo ser atraente e estar de acordo

²² Termo utilizado para se referir aos jovens que nem estudam e nem trabalham (Silva, 2016).

com a realidade dos jovens. No entanto, teme-se que, na prática, não se oportunize essas condições. Quem garante que os jovens de Palmas e Gurupi não se sentirão “em casa” e os pertencentes a região do Bico do Papagaio ficarão alheios? Como afirma Apple (2006, p. 59, grifo do original):

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.

Depreende-se que a seletividade curricular pode ocorrer desde o momento em que o currículo chega (pré) pronto quando às escolas, as quais já recebem cartilhas com o passo a passo ou quando os/as professores/as decidem, dentro de uma limitada possibilidade de escolhas os conteúdos daquele semestre. Essa seletividade também está presente quando se estuda a Revolução Francesa, porém, deixando de fora a Guerrilha do Araguaia. Há um sistema muito maior, vem de quem pensa nas políticas públicas até chegar à ponta, nas escolas. Neste sentido, Silva (2020, p. 15) frisa que:

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados.

Em um percurso semelhante, a BNCC assegura que a organização curricular deve levar em consideração os diversos contextos e condições do sistema para se reorganizar. Por isso, “[...] é fundamental que a **flexibilidade** seja tomada como princípio obrigatório” (Brasil, 2017b, p. 479, grifo do original). Cabe lembrar, que essa flexibilidade, tão citada no documento, remete a uma ação individualista, onde umas escolas seguirão e materializarão as ideias impostas e outras não, devido às condições de cada uma. Isso dificulta uma luta por direito social de todos e uma educação de qualidade.

As propostas dessas políticas neoliberais são impostas de forma verticalizada, prejudicando a categoria dos profissionais da educação pública e dificultando a forma como devem trabalhar. Mais uma vez, o currículo, é alvo dos ditames empresariais.

Pensando nesse método verticalizado de escolher os conteúdos, pode-se imaginar quais juventudes terão suas realidades expostas nos livros didáticos e quais serão excluídas. No estado do Tocantins, há aproximadamente 13.000 indígenas (Tocantins, 2022c). Sabe-se que existe a diversidade juvenil, é real, nos levando a refletir como esses povos estão vivenciando a referida Reforma. Como estão se preparando para o mercado de trabalho (Itinerário Formativo V)?

Como trabalham as disciplinas Eletivas e o Projeto de Vida? Tendo por base a realidade de cada um, observemos, então a imagem a seguir.

Figura 04 - Trajeto das aldeias da etnia Apinajé até Tocantinópolis



Fonte: *Google Earth*. Elaborado pela autora, 2024.

A imagem acima mostra, no canto superior esquerdo, que a aldeia Palmeira fica a quase cinquenta quilômetros de distância da cidade e a doze quilômetros da aldeia mais próxima, Patizal. Vale ressaltar que não é só a distância que torna o deslocamento para essas comunidades difícil, mas também as condições das estradas (como demonstrado na imagem a seguir), que não são favoráveis e ficam intrafegáveis, principalmente no período chuvoso.

Imagem 01 - Condições das estradas das aldeias da etnia Apinajé.



Fonte: Acervo pessoal da autora, 2024.

Dessa forma, percebe-se que a igualdade e equidade, tão pregada pela Lei n. 13.415/2017 e pela BNCC, não inclui todos os jovens, já que uns terão mais facilidade de acesso e permanência, o que não é o caso dos indígenas da etnia Apinajé.

Ante o exposto, pode-se considerar irreal o que está posto na supracitada Lei, sendo que o documento estabelece que “para oferecer um ensino que abarque essa diversidade é necessário acolher os conflitos e contradições que esses jovens trazem consigo, geralmente excludentes que interferem diretamente em sua trajetória escolar, e torna-se um verdadeiro desafio para a escola” (Tocantins, 2022c, p. 27).

Dentre os vários conflitos, há aqueles que não são puramente educacionais, mas também de cunho econômico, cultural e social, que afetam direta e indiretamente a qualidade social da educação desses estudantes. Dado que, a BNCC expressa que:

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na **equidade**, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes (Brasil, 2017b, p. 15, grifo do original).

Discorrendo como o Brasil mantém e naturaliza as desigualdades sociais, esse fato torna-se evidente na escola, onde é retratada essa realidade, muitas vezes de forma velada. Nesse contexto, apontam-se diversos fatores que contribuem para tal realidade: o fato de um estado ter mais recurso²³ que outro, as condições para formar docentes são mais favoráveis em um estado que em outro estado além das ações despendidas para essa equidade, devem ir além das avaliações de larga escala ao final de cada ano, requerendo (re) conhecer o estudante e o lugar ao qual ele pertence porque “o foco em resultados agrava a negação de direitos na medida em que desconsidera os efeitos das desigualdades sociais sobre o desempenho escolar” (Felipe, 2023, p. 15). Sendo mais uma forma de naturalizar as diferenças de acesso e permanência dos estudantes.

Destaca-se que estas políticas educacionais são pensadas também para desenvolver competências e habilidades, cujo objetivo é formar a partir da prática, da vivência e da instrução

²³ Levando em consideração o Produto Interno Bruto (PIB) de cada unidade federativa podemos questionar sobre essa oscilação de recursos de um estado para outro. Por exemplo, o PIB do estado de São Paulo de 2021 é de 2.719.751 milhões, enquanto o do Tocantins é de 51.781 mil, um dos menores do país, perdendo apenas para o estado do Acre e Amapá. Há uma desigualdade nos recursos, logo haverá desigualdade em todo o resto. Para acessar o PIB de todos os estados, acesse o link: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>

— termos que estão nos documentos que orientam as políticas educacionais desde 1990. Segundo Pereira (2016, p. 144):

[...] os organismos internacionais preconizam, na década de 1990, um determinado padrão de escola pública no qual se tem por objetivo: a) a instrução em direção às demandas de mercado, b) fazer da escola um anteparo da empresa capitalista, e c) disseminar o individualismo como valor moral radical, reduzindo, assim, a função social da escola, da educação e de sua “cultura desinteressada”.

Diante do excerto acima, percebe-se que as políticas educacionais vigentes não fogem muito do que foi proposto em 1990 pelos organismos internacionais às escolas públicas. Os currículos estão sendo elaborados para as demandas do mercado, sendo essa uma das premissas dos DCT. Segundo o Caderno 1:

[...] ensinar por competência se sobrepôs ensinar por objetivos, de forma que recontextualizou a forma de tratar o conhecimento, onde na pedagogia por objetivos os conhecimentos são transmitidos para melhorar o desempenho do aluno, e na pedagogia por competência o conhecimento é um recurso para resolver problemas e desenvolver competências (Tocantins, 2022c, p. 40).

Nesta via, Ramos e Paranhos (2022, p. 80) fazem um alerta referente ao que foi tratado no excerto acima:

[...] a escola, de lugar de conhecimento passa a ser o lugar das narrativas. Portanto, não caberia à escola a função de ensinar conhecimentos sistematizados, mas sim, levar o/a estudantes a “aprender a aprender”, mediante o desenvolvimento de esquemas cognitivos, psicomotores e socioafetivos que lhe possibilitem a ação em situações concretas.

Desta forma, parte-se do fato de que a recente reforma do Ensino Médio introduziu diversas mudanças nessa etapa de ensino. Os currículos são esvaziados de conteúdo e preenchidos por um punhado de competências presentes na BNCC. Os itinerários formativos “[...] antecipam precocemente a especialização resultante da fragmentação do currículo; no conteúdo, porém, eles padecem do mesmo caráter generalista típico da pedagogia das competências, sendo regidos também pela BNCC” (Ramos; Paranhos, 2022, p. 82). A pedagogia das competências tende a valorizar o conhecimento instrumentalizado, formando para desempenhos específicos (Ramos, 2003). Assim, a educação pública está presa ao papel de formar trabalhadores precoces para o mercado de trabalho.

Seguindo ainda o conceito de ensino por competências Amorim e Oliveira (2023, p. 11) afirmam que “[...] o desenvolvimento das competências irá perpassar por toda a educação básica, a fim de que os alunos aprendam a usar técnicas que possam ser adaptadas às imprevisibilidades típicas de um ambiente de trabalho”. Dessa forma, passa-se de um ensino conteudista para um ensino prático, a fim de preparar, precocemente os jovens para o mercado de trabalho sem se preocupar com a sua formação omnilateral, onde, iriam desenvolver sua

capacidade de trabalhar tanto manual quanto intelectualmente, tendo desta forma, uma educação que não separa o instrumental do intelectual (Gramsci, 1991; 2000).

Indubitavelmente, denota-se que as escolas públicas estão à mercê das políticas educacionais que trazem consigo os objetivos daqueles que detêm os meios de produção, reafirmando que “[...] colocar o conhecimento escolar a serviço do desenvolvimento de competências é uma forma de redução dos saberes sociais à condição de simples objetos a serviço da sociedade de mercado – conhecimento como mercadoria” (Vieira; Feijó, 2018, p. 38). Esse método faz do conhecimento uma propriedade privada daqueles que têm condições e acesso a uma educação melhor, já os que não têm ficam esperando as migalhas do Estado.

Para tanto, a BNCC, baseada em termos como habilidade, experiências e competências, foi utilizada pelos conservadores com o objetivo de colocar em prática uma nação de formação de trabalhadores “[...] em que a educação passa a ser alvo de interesses do grande capital” (Peroni; Caetano; Arelaro, 2019, p. 51), o que se concretizou com a Lei n. 13.415/2017.

Pensando na educação idealizada pelos organismos internacionais, logo deduz-se sobre como 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” (Giroto, 2019, p. 2). A gestão escolar, o currículo e todo o movimento que ocorre dentro (e fora) da escola seguem uma perspectiva gerencialista de qualidade da educação, deixando de lado a formação omnilateral do sujeito e, assim, formando trabalhadores passivos e acríticos para ocupar um mercado altamente competitivo. As políticas públicas educacionais devem ser pensadas a partir da realidade na qual a escola está inserida porque, segundo Giroto (2019, p. 8):

Isolado, o debate curricular pode contribuir para a reprodução de um modelo de política pública de educação que, ao não assumir a concretude da escola e dos seus sujeitos, diversa e desigual, implica na manutenção de desigualdade e privilégio que têm marcado, historicamente, o processo de escolarização no Brasil.

Em síntese, a partir do posicionamento de Giroto (2019), visualiza-se que há uma discrepância entre o posicionamento do autor e a educação por competências oferecida pelas políticas públicas educacionais, sendo a finalidade desta educação “o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (Ramos, 2003, p. 97). Assim, como afirmam Ramos e Paranhos (2022) a BNCC e a reforma do Ensino Médio constituem-se em torno das tendências internacionais de homogeneização curricular e padronização dos conteúdos curriculares, métodos e avaliações da educação. Como afirmado por Giroto (2019), anteriormente, há uma manutenção das desigualdades e privilégios, principalmente por meio do currículo da educação básica pública.

4.2 DCT - Caderno 2 - Juventude, Tecnologia e Trabalho como tripé do currículo

O caderno 2 do DCT é subdividido em quatro cadernos, onde cada um apresenta uma área do conhecimento: Caderno 2: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Caderno 2: Linguagens e suas Tecnologias; Caderno 2: Matemática e suas Tecnologias; Caderno 2: Ciências da Natureza e suas Tecnologias.

As áreas do conhecimento compõem a Formação Geral Básica (FGB) dos currículos das escolas estaduais, juntamente com os Itinerários Formativos como está previsto na BNCC e na Lei n. 13.415/2017, e assegurado na LDB n. 9.394/1996, em seus Artigos 26 e 35-A § 1º, afirmando, respectivamente:

art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

art. 35-A § 1º A parte diversificada do currículo de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (Brasil, 1996).

Conforme exposto, a Base Nacional Comum Curricular traz “as competências e habilidades da BNCC constituem a **formação geral básica**. Os **currículos do Ensino Médio** são compostos pela formação geral básica, articulada aos **itinerários formativos** como um **todo indissociável** [...]” (Brasil, 2017b, p. 470, grifo do original). Dessa forma, a parte diversificada do currículo deve estar em harmonia com a BNCC. O Caderno 2 de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, assegura ainda que “com a globalização surgiu a necessidade de uma escola modernizada e focada num ensino no qual os estudantes pudessem desenvolver habilidades cognitivas e sociais capazes de atender as demandas da atualidade (Tocantins, 2022d, p. 35)”, seguindo, assim, as proposições da Base Nacional Comum Curricular.

Por sua vez, na parte do currículo de formação geral básica, as disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas foram as que mais sofreram com as mudanças após a Lei n. 13.415/2017, visto que com a diminuição da carga horária, inclusive, há escolas que não ofertam essas disciplinas em nenhuma das séries do Ensino Médio, como Sociologia e Filosofia. Segundo o Caderno 2, as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia tem um papel importante na formação do estudante, assegurando que:

Esses componentes permitem análises que permeiam variados tempos históricos e espaços geográficos, em níveis locais, regionais, nacionais e mundiais e contribuem, principalmente, no fortalecimento de identidades, na valorização cultural, no respeito à democracia, na autonomia intelectual, no pensamento científico, na

responsabilidade social e ambiental e na elaboração de projetos de vida que vão além de planos individuais, nas intenções que contribuam para o desenvolvimento de uma sociedade sustentável em suas relações humanas (Tocantins, 2022d, p. 10).

Por mais que esse Caderno sirva como um orientador para a elaboração do currículo das escolas, bem como traz contribuições das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o que temos na prática é um esvaziamento dessas disciplinas nos currículos das unidades escolares estaduais públicas do Tocantins, além de sua desvalorização em detrimento de uma formação profissionalizante que deixa aquém. Percebe-se na imagem a seguir que as disciplinas de Sociologia e Filosofia foram as mais impactadas com a Reforma.

Figura 05 - Grade curricular do Ensino Médio do Colégio Boa Vista²⁴

Vigência: A partir de 2023 Regime: Anual Turno: Matutino e Vespertino Carga horária total: 3.600 h/a Entrada: 7h /13h Intervalo: 15 min (9h30-9h45/15h30-15h45)															Dias Letivos: 200 Semanas letivas: 40 Duração da hora/aula: 50 minutos Dias letivos semanais: 5 Saída: 11h25min/17h25min				
ÁREA DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA SEMANAL						CARGA HORÁRIA ANUAL						CARGA HORÁRIA TOTAL					
		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE							
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP						
FUNDAMENTAL	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	2	3		4		160	80	120		160		520				
		Educação Física	1		1		1		40		40		40		120				
		Arte	1		1				40		40				80				
		Língua inglesa	1		1		1		40		40		40		120				
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	1	3		3		160	40	120		120		440				
		Biotecnologia	2		1		1		80		40		40		160				
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Física	2		1		1		80		40		40		160				
		Química	2		1		1		80		40		40		160				
		História	1		1		1		40		40		40		120				
	Ciências Humanas e sociais aplicadas	Geografia	1		1		1		40		40		40		120				
		Filosofia	1		1				40		40				80				
		Sociologia	1				1		40				40		80				
CARGA HORÁRIA TOTAL DA F.G.B.		21	3	15		15		840	120	600	0	600	0	2.160					
ENSINO MÉDIO	UNIDADES CURRICULARES	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		1ª SÉRIE		2ª SÉRIE		3ª SÉRIE		CARGA HORÁRIA TOTAL					
		P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP						
		UNIDADES CURRICULARES	Projeto de Vida	2	1	1		1		80	40	40		40		200			
			Trilhas de Aprofundamento	0	0	8	4	8	4	0	0	320	160	320	160	960			
	Eletivas		2	1	1	1	1	1	80	40	40	40	40	40	280				
TOTAL DE AULAS DO 1º IF		4	2	10	5	10	5	160	80	400	200	400	200	1.440					
TOTAL DE HORAS/AULAS		30		30		30		1200		1200		1200		3600					

Fonte: Diretoria Regional de Educação do Tocantins, 2024

²⁴ Nome fictício

Configura-se, assim, uma significativa diminuição da carga horária das disciplinas ou a exclusão de algumas em determinadas séries, prejudicando a formação dos estudantes. As disciplinas de Português, Matemática, Química, Física e Biologia diminuíram, em média, uma aula por semana em cada série do Ensino Médio. Já Filosofia e Sociologia tiveram sua carga horária zerada em uma das séries da etapa de ensino.

Em contrapartida, somam-se 12 aulas de Trilhas de Aprofundamento por semana nas duas últimas séries do Ensino Médio público. As disciplinas que ajudam o estudante a se desenvolver como cidadão crítico e ativo na sociedade são parcialmente retiradas do currículo, indo de encontro ao que está posto no Caderno 2 de Humanas, que o “[...] ponto de partida para uma reflexão crítica é saber indagar e, nesse ponto, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas pode contribuir significativamente com a formação do estudante do Ensino Médio” (Tocantins, 2022d, p. 13).

No entanto, em consonância com o mesmo Caderno, afirma-se que esta área do conhecimento deve desenvolver quatro categorias - Tempo e Espaço; Território e Fronteira; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; Política e Trabalho. Assim, seria “importante trabalhar essas categorias, porque são basilares para a investigação e a aprendizagem, porém, é preciso **atenção para não cometer equívocos, pois o ensino, a partir das categorias [...] deve ser focado nas competências e habilidades**” (Tocantins, 2022d, p. 13, grifo nosso). Essas disciplinas, além de serem prejudicadas em sua carga horária, também tem sua profundidade teórica comprometida, tendo que desenvolver seis competências e trinta e duas habilidades.

Quanto às categorias, citadas anteriormente, cabe destacar a última - Política e Trabalho. Encontra-se a seguinte afirmação no Caderno de Humanas:

O estudo das categorias Política e Trabalho, no Ensino Médio, permite aos estudantes compreender e analisar a diversidade de papéis dos múltiplos sujeitos e seus mecanismos de atuação e identificar os projetos políticos e econômicos em disputa nas diferentes sociedades. Essas categorias contribuem para que os estudantes possam atuar com vistas à construção da democracia, em meio aos enfrentamentos gerados nas relações de produção e trabalho (Tocantins, 2022d, p. 16).

Percebe-se uma contradição acima, já que o referido Caderno propõe um ensino voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades que são trabalhadas na prática. Portanto, essa construção da democracia, análise da diversidade, as disputas nas diferentes sociedades serão trabalhadas quando? Porque as competências tanto enfatizadas e propostas também por Perrenoud (1999, p. 2), um dos precursores das competências na escola, se sobrepõem aos saberes científicos, visto que o autor afirma que:

[...] as competências requeridas na vida cotidiana não são desprezíveis, pois uma parte dos adultos, mesmo entre aqueles que seguiram uma escolaridade básica completa, permanece pouco preparada diante das tecnologias e das regras presentes

na vida quotidiana. Dessa forma, sem limitar o papel da escola a aprendizagens tão triviais, pode-se perguntar: de que adianta escolarizar um indivíduo durante 10 a 15 anos da sua vida se ele não é capaz de “resolver” um contrato de seguro ou uma bula farmacêutica?

Não se pode negar que há saberes importantes no cotidiano, mas também deve-se dominar conhecimentos que nos possibilitem compreender o mundo de maneira mais profunda. Para isso, busca-se o domínio de conhecimentos que exigem muitas leituras, horas afincadas de estudos e dedicação. Precisa-se da Filosofia, da Sociologia, da História, da Geografia, enfim, essas disciplinas são fundamentais para definir a forma como se percebe o mundo e como interferir nele.

O mesmo autor que é precursor do conceito de competências na escola afirma que “os jovens que fazem estudos aprofundados acumulam saberes e constroem competências. Não é para eles que se deve mudar a escola, mas para aqueles que, ainda hoje, dela saem desprovidos das numerosas competências indispensáveis para viver no final do século XX” (Perrenoud, 1999, p. 5). A ideia de Perrenoud (1999) alimenta o problema estrutural da educação no país: a dualidade da educação.

Considerando essa lógica de que as políticas públicas seguem uma linha de desenvolvimento econômico por meio da educação, formando mão de obra para solucionar o problema econômico do país, Libâneo afirma que (2016, p. 47):

Na linguagem dos documentos do Banco Mundial, a educação é a solução para prevenir problemas da expansão capitalista em decorrência da marginalidade e da pobreza. Daí que a aprendizagem e a escola se prestam, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos dentro dos critérios do mercado global.

Na exposição de motivos da MP n. 746/2016, a questão do problema econômico é explicitada e usada como emergência para a Reforma do Ensino Médio, sendo exposto o seguinte:

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

Assim, com esse objetivo, os currículos visam formar trabalhadores, seja desenvolvendo competências, aprendendo a empreender ou focando nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, assim como expressam Giovannetti e Sales (2023, p. 10):

A centralidade em Língua portuguesa e Matemática, combinada com a flexibilização curricular e a possibilidade de escolha das/dos estudantes, intensificam a organização de um currículo pautado em competências e habilidades, reforçando uma concepção

utilitarista de educação. [...] os currículos são provenientes de desenhos eletivos, por escolhas que seriam dadas pelos interesses das/dos educandas/os e das redes de ensino, excetuando-se a obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse cenário, de um currículo pragmático, pautado em concepções de eficiência e utilitarismo, com centralidade no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, estudar e propor currículos fomentados por questões pautadas na diversidade, no enfrentamento ao racismo e à proposta de uma sociedade mais justa são questões mais difíceis.

Nesse caso, as autoras alegam que “[...] os saberes ditos universais, neutros, são contemplados no currículo nacional, deixando de fora a representação de grupos minoritários [...] as temáticas relacionadas à representatividade de minorias e à diversidade, perdem espaço” (Giovannetti; Sales, 2023, p. 5). Nesse sentido, Silva (1995, p. 206) enfatiza que:

Reconhecer o currículo como narrativa e reconhecer o currículo como constituído de múltiplas narrativas significa colocar a possibilidade de desconstruí-las como narrativas dominantes. Significa poder romper a trama que liga as narrativas dominantes, as formas dominantes de contar histórias, à produção de identidades e subjetividades sociais hegemônicas.

Em uma frente, a BNCC afirma que as constantes transformações impactam na comunicação e no mundo do trabalho, e que é preciso garantir aos jovens aprendizagens que podem nem utilizá-las ao afirmar que:

A dinamicidade e a fluidez das relações sociais – seja em nível interpessoal, seja em nível planetário – têm impactos na formação das novas gerações. É preciso garantir aos jovens aprendizagens para atuar em uma sociedade em constante mudança, prepará-los para profissões que ainda não existem, para usar tecnologias que ainda não foram inventadas e para resolver problemas que ainda não conhecemos (Brasil, 2017b, p. 473).

As condicionalidades de executar um currículo heterogêneo, que apresente uma preocupação com a qualidade social da educação e com uma formação dos estudantes, possibilitando-lhes escolher o passo seguinte, estão fora de cogitação no currículo vigente, formulado pela BNCC e pela reforma do Ensino Médio. Atendo-se ao pensamento de Silva (1995), o Caderno 2 de Linguagens apresenta a narrativa da importância de trabalhar os conteúdos sempre com o objetivo de oportunizar os estudantes a desenvolverem seus Projetos de Vida, bem como competências e habilidades para viverem no mundo globalizado (Tocantins, 2022e).

Outro ponto de enfoque são as dez competências gerais da BNCC, que recebem bastante visibilidade dos Cadernos das áreas do conhecimento. A seguir, são apresentadas três das dez competências gerais:

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 (Brasil, 2017b, p. 9).

Das dez competências analisemos a oitava, nona e décima para compreendermos mais profundamente o que se espera com essa nova proposta curricular do Ensino Médio. Pode-se perceber que as competências escolhidas buscam desenvolver um determinado perfil de indivíduo ao utilizar termos como “conhecer-se”, “autocrítica”, “identidade”, “autonomia” e “resiliência”, com o objetivo de formar um perfil específico da pessoa. Ainda sobre as competências, o documento supracitado afirma que:

[...] desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2017b, 13).

Percebe-se que a educação proposta por esses organismos internacionais insere um ensino por competência nas escolas com o intuito de formar cidadãos maleáveis e polivalentes. O excerto acima também deixa evidente que a educação pública brasileira é orientada não por profissionais da educação, mas por organizações que a financiam. Sobre isso, Laval (2019, p. 82) afirma que [...] os grandes programas de avaliação conduzidos pela OCDE recorrem à noção de competências sociais na ‘vida real’, a partir das quais os governos são convidados a avaliar e corrigir seu sistema educacional”. Logo, vê-se uma grande semelhança com as recorrentes reformas educacionais que vem acontecendo no Brasil.

Conforme expresso no Documento Curricular do Tocantins, procura-se formar jovens preparados para lidar com as mudanças na sociedade atual, principalmente no mercado de trabalho. Considerando que o perfil das pessoas é algo muito subjetivo e requer dos documentos uma diversidade infinita de conteúdo para formar perfis, porém, o que está sendo proposto é uma homogeneização curricular porque o “[...] currículo nacional é um mecanismo para o controle político do conhecimento” (Apple, 2006, p. 80). O que se pretende? Formar um exército que pensa igual, age igual e executa igual?

Sumariamente, o Caderno 2 das áreas do conhecimento, considera a importância de cada disciplina, tendo por base o que dispõe a BNCC. Apresentam-se competências e habilidades que cada disciplina deve desenvolver e, em um parágrafo salienta-se, que os currículos devem

ser pensados também, a partir da diversidade cultural, social, econômica e regional. Apenas o Caderno 2 de Ciências da Natureza e suas Tecnologias traz um tópico sinalizando a importância de estudar os aspectos regionais, e apresenta rapidamente aspectos culturais da cultura tocaninense, como a maior ilha fluvial do mundo - Ilha do Bananal - com cerca de 25 mil km² de área. Já o Caderno 2 de Linguagens apresenta um parágrafo mostrando importantes manifestações culturais do estado:

O Estado do Tocantins possui vários movimentos culturais e tradições (comidas típicas, danças regionais, as cavalhadas, cavalgadas, romarias, folias, festejos religiosos, as Quebradeiras de Coco, Congadas de Santa Rosa, Jiquitaia de Almas, a Súsia, conhecida também como súcia ou suça, os quilombolas, Kupré dos indígenas, os Caretas de Lizarda, o doce Amor Perfeito e a catira de Natividade), os quais poderão propiciar aos estudantes a experimentação de manifestações artísticas e fazê-los conhecer o que são essas representações culturais presentes na cultura regional (Tocantins, 2022e, p. 59).

O estado do Tocantins conta com, aproximadamente, 13 mil indígenas distribuídos em nove etnias, sendo: Karajá, Xambioá, Javaé (que forma o povo Iny) e ainda os Xerente, Apinajé, Krahô, Krahô-Kanela, Avá-Canoeiro (Cara Preta) e Pankararu. No entanto, o currículo que assegura abarcar a diversidade, não cita em nenhum momento os povos indígenas em seus cadernos que compõem o currículo do estado, muito menos nos faz entender como esse currículo será implementado nas aldeias, nos quilombos e na educação do campo. Onde fica o povo tocaninense no Documento Curricular do Tocantins?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Prosseguindo a análise, a parte da Formação Geral Básica (FGB) do Documento Curricular do Tocantins (DCT), percebeu-se que a Lei n. 13.415/2017, juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), distanciam os currículos das escolas estaduais da realidade de seus alunos.

Dessa maneira, o protagonismo juvenil está longe de se concretizar, visto que este depende das condições e possibilidades oferecidas pelas escolas para montar um currículo diverso. Assim, Oliveira, Di Giorgi e Shimazaki (2024, p. 7) afirmam que, mesmo as propostas dos novos currículos sejam sedutoras e aleguem uma educação onde os jovens são protagonistas e têm autonomia, as adequações são direcionadas aos jovens de baixa renda, “[...] filhos da classe proletariada que, diante de suas demandas imediatas para a sobrevivência própria e familiar, não encontram sentido no que a escola, denominada equivocadamente como

‘conteudista’, se propõe a ensinar”. Serão esses mesmos jovens que, supostamente, terão a opção de escolher o percurso formativo que mais os atrai?

Vale ressaltar que, além de a reforma não oferecer o que se propõe, ela está destinada a um público em específico, o que aprofunda as desigualdades socioeconômicas e alarga a dualidade na educação, principalmente no Ensino Médio público. Além disso, forma trabalhadores alienados e passivos, já que “[...] as disciplinas, os conteúdos escolares, os conhecimentos científicos têm como função mediar a relação dos seres humanos com o meio a fim de que, por intermédio deste, possa se desenvolver uma relação consciente, crítica, e, sobretudo, transformadora por meio de sua prática” (Oliveira; Di Giorgi; Shimazaki 2024, p. 14). As disciplinas regulares são suprimidas em um currículo encharcado de disciplinas que ajudam os jovens a “serem” (mas o que?).

Ao considerar o currículo do estado do Tocantins, percebe-se uma terceirização da responsabilidade do Estado em oferecer uma educação de qualidade a todos. Nogueira et al. (2024) frisa em sua pesquisa que os currículos da região Norte do Brasil, ao direcionar a trajetória formativa dos alunos por meio de disciplinas como Projeto de Vida e empreendedorismo, tendem a ocultar fatores sociais presentes no contexto do neoliberalismo “[...]incluindo a precarização do mercado de trabalho e a redução dos direitos sociais. Essa abordagem, ao responsabilizar o estudante pelo seu desempenho individual resultante do percurso formativo, acaba por omitir determinantes sociais subjacentes” (Nogueira et al., 2024, p. 13). Fica perceptível que as políticas oferecem uma educação, mas as condições de acesso e permanência dos estudantes não são inseridas nesse rol de “preocupação” dos reformadores, justificando a evasão com a narrativa de que “se o estudante evadiu, é porque o currículo não é atraente”, mais uma vez terceirizando a culpa.

Aprofundando-se essa narrativa, o currículo da rede estadual do Tocantins, além de diminuir a carga horária das disciplinas regulares da FGB, oferece o Projeto de Vida como uma unidade curricular dos itinerários formativos. No entanto, a BNCC não prevê seu oferecimento nesse formato, apenas afirma a obrigatoriedade de sua oferta aos estudantes. O documento ainda afirma que, através do Projeto de Vida, a escola pode organizar suas práticas, assegurando que “[...] é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constranger seus desejos” (Brasil, 20107b, p. 472), sendo papel da escola auxiliar os estudantes a se reconhecer como sujeitos, levando-os a concretizarem seu Projeto de Vida.

Precipuamente, o que se espera de um currículo baseado em disciplinas sem fundamentação teórico-metodológica? Por um lado, a Reforma do Ensino Médio propõe um currículo que diz como trabalhar Projeto de Vida, articulando-o com as identidades diversas dos estudantes, suas culturas e realidades sociais. Por outro lado, a realidade da Reforma expõe um currículo encharcado de “temas contemporâneos”, “competências”, “habilidades”, “formação profissional (se houver)” e “eixos estruturantes”. Entretanto, busca-se uma educação baseada nas ciências, com disciplinas regulares e uma carga horária que todos os estudantes possam ter acesso, onde eles se reconheçam como parte do processo, onde sua cultura, seus costumes e anseios estejam inseridos em um currículo que realmente seja diverso.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Anna Thércia José Carvalho de; OLIVEIRA, Marco Aurélio Gomes. BNCC. Educação Infantil e as intervenções do mercado: alguns apontamentos. **Revista Brasileira de Educação do Campo**. Tocantinópolis-TO, v. 8, e15625, 2023. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/15625/21293>. Acesso em: 10 out. 2023.
- APPLE, Michael Whitman. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 9ª ed. São Paulo. Cortez, 2006.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019. Disponível em: <https://www.editoranavegando.com/livro-ensino-medio-brasileiro> Acesso em: 10 nov. 2022.
- BRASIL. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC da Medida Provisória nº 746**, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf Acesso em: 30 nov. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 01 dez. 2022.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017a. Institui a política de formação a Implementação de Escola de Ensino Médio. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso: 12 set. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 21 nov. 2022.
- DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir, relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI**. 1998. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC:UNESCO. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 23 mar. 2023.
- DOURADO. Benvidinha Barros. **Educação no Tocantins: ginásio estadual de Porto Nacional**. (Tese), 2010. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/1071> Acesso em: 20 fev. 2023.
- FELIPE, Eliana da Silva. Estratégias para a implementação do novo ensino médio no Brasil: feições e contradições. **Formação em Movimento**, v. 5, n. 11, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufrj.br/index.php/formov/article/view/719>. Acesso em: 23 set. 2023.

CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. **O discurso autonomista do Tocantins**. Goiânia: Editora da UCG, 2003.

COMPETÊNCIA. In: **Dicionário de Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
GIOVANNETTI, Carolina. SALES, Shirlei Rezende. Políticas curriculares para o ensino médio brasileiro: o discurso da ineficiência como justificativa para reformas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62456>. Acesso em: 02 abr. 2024.

GIROTTTO. Eduardo Donizeti. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.40, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/>. Acesso em: 23 mar. 2024.

GOIÁS. **Decreto n. 1.285, de 20 de Junho de 1904**. Dá regulamentos às aulas avulsas de instrução secundária. Goiás. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/pdf/720399/per720399_1905_00002.pdf . Acesso em 20 out. 2023.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. v 2. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HOUAISS, Antônio. VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr> Acesso em: 02 dez. 2023.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo. 2019.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgY4GVPJ5rNYZQfWyBPPb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2024

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 747/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 15 set. 2022.

NASCIMENTO, Júnio Batista do. **Tocantins: história e geografia**. 6ª ed. Goiânia: Bandeirante, 2009.

NASCIMENTO, Júnio Batista do. **Conhecendo o Tocantins: história e geografia**. 5ª ed. Goiânia: Asa Editora, 2007.

NASCIMENTO, Júnio Batista do. **História e Geografia do Tocantins**. 8ª ed. Goiânia: Kelps, 2013.

NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. *et al.* Tensionamentos, disputas e implicações educacionais do novo Ensino Médio nas amazônias. **Revista Ponto de Vista**, v. 3, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16899/9620>. Acesso em: 23 mai. 2024.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE**. (Tese). 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf. Acesso em: 05 out. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. CAETANO, Maria Raquel. ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 35 - 56, jan./abr. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932019000100035#:~:text=Na%20disputa%20pela%20BNCC%20entre,e%20o%20papel%20da%20fam%C3%ADlia.Acesso em: 23 out. 2023.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

OLIVEIRA, Ethyenne Goulart; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. SHIMAZAKI, Elsa Midori. Sedução e alienação no discurso da pedagogia das competências: uma análise da BNCC do Ensino Médio numa perspectiva histórico-dialética. **Revista Ponto de Vista**, v. 3, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16512/9533>. Acesso em: 23 mai. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, RJ, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/sN3qXYKkxSYSQNmr6b7gT6K/abstract/?lang=pt>. Acesso em 23 mai. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no “estado de exceção”. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**. Brasília, v. 1, n. 1, p. 2-11. 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/riep/article/view/11>. Acesso em: 11 ago. 2023.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan/abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 22 set. 2023.

SILVA, Évelyn Freire da. **O processo de implementação da reforma do Ensino Médio de 2017 nos Institutos Federais: novas propostas, velhas recomendações**. (Dissertação). 2022. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Evelyn%20Freire%20da%20Silva.pdf> Acesso em: 05 dez. 2022.

SILVA, Otávio Barros da. **Breve história do Tocantins e de sua gente: uma luta secular**. Araguaína: Federação das Indústrias do Estado do Tocantins. Brasília: Solo Editores, 1997.

SILVA, Diego Miranda da; ALBINO, Ângela Cristina Alves; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Tudo é novo? Uma análise das significações de “inovação curricular” no Novo Ensino Médio. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 16, n. 35. 2023. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5702/570274334032/html/>. Acesso em 25 out. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis-RJ. Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte-MG. Autêntica Editora, 2020.

TOCANTINS. **Relatório de Implementação do Novo Ensino Médio no estado do Tocantins**. Palmas-TO, 2022a. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/313860> Acesso em 29/06/2023. Acesso em: 06 ago. 2023

TOCANTINS. **Caderno 1 – Disposições Gerais**. Palmas-TO, 2022c. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/314408>. Acesso em 10 mai. 2023.

TOCANTINS. **Caderno 2 – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. Palmas-TO, 2022d. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt> . Acesso em 07 mai. 2023.

TOCANTINS. **Caderno 2 – Linguagens suas Tecnologias**. Palmas-TO, 2022e. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt> . Acesso em 04 mai. 2023.

TOCANTINS. **Caderno 3 – Trilhas de Aprofundamento**. Palmas-TO, 2022g. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt> . Acesso em 05 mai. 2023.

TOCANTINS. **RESOLUÇÃO CEE – TO Nº 169, DE 20 DE DEZEMBRO DE 2022**. Institui o Documento Curricular para o Território do Tocantins – DCT – TO – Etapa Ensino Médio, orienta a sua implementação e dá outras providências. Palmas-TO, 2022b. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/314299> Acesso em 02 jul. 2023.

UNESCO. **Glossário de Terminologia Curricular**. 2016. França, 2016. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2016/10/glossario_unesco.pdf Acesso em: 10 mar. 2022.

VIEIRA, Jarbas Santos; FEIJÓ, José Roberto de Oliveira. A Base Nacional Comum Curricular como commodity. **Educação Unisinos**. Pelotas, v. 22, n. 1, p. 35-43, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.04> Acesso em: 16 out. 2022.

ARTIGO IV: Os Itinerários Formativos: uma (de)formação do currículo do Ensino Médio

RESUMO

Neste artigo que segue, tivemos como objetivo analisar os Cadernos 3, 4 e 5 que compõem o Documento Curricular do Tocantins (DCT) e orientam elaboração da parte flexível do currículo nas unidades escolares da rede estadual. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, com recorte para pesquisa documental e bibliográfica. Os trabalhos que contribuíram para a fundamentação teórica deste artigo são de Arroyo (2013), Hernandez (2019), Saviani (2020), Ramos (2021), entre outros. A pesquisa nos permitiu compreender que o DCT orienta as unidades escolares na reformulação dos currículos após a Reforma de 2017. Diante disso, as escolas devem seguir a organização e operacionalização sugerida pelo Documento para que criem suas disciplinas Eletivas, ajudem os alunos em seus Projetos de Vida e saibam acoplar tudo isso nos Eixos Estruturantes presentes na parte do currículo que compete aos Itinerários Formativos. Percebeu-se que o currículo da parte flexível tem como objetivo maior o Projeto de Vida, sendo este o alicerce para os alunos escolherem seu percurso formativo.

Palavras-chave: Documento Curricular do Tocantins. Currículo. Políticas Educacionais. Reforma do Ensino Médio.

ARTICLE IV: Training Itineraries: a (de)formation of the High School curriculum

ABSTRACT

In this following article, we aimed to analyze Notebooks 3, 4 and 5 that make up the Tocantins Curricular Document (DCT) and provide guidance on the preparation of the flexible part of the curriculum in school units in the state network. The methodology used was qualitative in nature with a focus on documentary and bibliographical research. The writings that contributed to the theoretical foundation of this article are by Arroyo (2013), Hernandez (2019), Saviani (2020), Ramos (2021), among others. The research allowed us to understand that the DCT guides school units in reformulating their curricula after the 2017 Reform. Therefore, schools must follow the organization and operationalization suggested by the Document so that they can create their Electives and help students with their Life Projects. and know how to combine all of this into the Structuring Axes present in the part of the curriculum that is responsible for the Training Itineraries. It was noticed that the curriculum of the flexible part has as its main objective the Life Project, which is the foundation for students to choose their training path.

Keywords: Tocantins Curriculum Document. Curriculum. Educational Policies. High school.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo possui como objetivo traçado, analisar os Cadernos 3, 4 e 5 que compõem o Documento Curricular do Tocantins (DCT) e orientam sobre a elaboração da parte flexível do currículo nas unidades escolares da rede estadual. Como fundamentação teórica, fomos alicerçados em autores como Arroyo (2013), Hernandez (2019), Saviani (2020) e Ramos (2021). Para realização deste estudo, obteve-se financiamento do Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). Por último, a metodologia utilizada conta com uma pesquisa bibliográfica e documental subsidiada pelo materialismo histórico-dialético.

Nesta pesquisa, apura-se um currículo nacional sendo imposto nas escolas das redes estaduais em todo o país, onde, ao mesmo tempo que os estudantes podem sofrer uma descaracterização, também podem ser vistos com igualdade perante as políticas educacionais vigentes.

O DCT está organizado em cinco Cadernos. Percebe-se que os Cadernos da parte flexível do currículo permeiam uma formação por competência e apresenta a proposta de uma formação profissional.

Nesse sentido, a estrutura deste artigo segue o seguinte arranjo: a primeira seção conta com o título “Os cadernos 3, 4 e 5: um apanhado geral”, onde é realizada uma breve apresentação do que está proposto nos cadernos e constata-se o oferecimento de educação por competências e habilidades. A seção seguinte, intitulada “Organização curricular e operacional: algumas orientações do DCT-EM”, conta com algumas orientações para o currículo do estado, mas deixando assegurado que cada unidade escolar irá elaborar seu currículo com autonomia. A terceira seção tem como título “Os eixos estruturantes como balizadores dos itinerários formativos e a dinâmica territorial do Tocantins: quem sobrepõe quem?”, e nela é apresentada a estrutura das disciplinas Eletivas, o Projeto de Vida e sobre os estudantes tocantinenses. Por fim, o artigo termina com as considerações finais.

2 OS CADERNOS 3, 4 e 5: UM APANHADO GERAL

Os itinerários formativos no Documento Curricular do Tocantins (DCT) estão organizados em quatro cadernos²⁵, sendo: Caderno 3 - Educação Profissional Técnica de Nível

²⁵ O Documento Curricular do Tocantins (DCT) encontra-se organizado em cinco cadernos gerais que se subdividem da seguinte forma: Caderno 1: Disposições Gerais; Caderno 2: Formação Geral Básica e os seus Anexos (o Caderno é subdividido nas quatro Áreas do Conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias;

Médio; Caderno 3 - Trilhas de Aprofundamento; Caderno 4 - Unidades Curriculares Eletivas e Projeto de Vida; Caderno 5 - Documento Orientador para Elaboração do IF Formação Técnica e Profissional. Aqui, cabe analisar os cadernos 3 e 4, visto que o Caderno 5 apresenta, praticamente, o mesmo assunto do Caderno 3 - Trilhas de Aprofundamento. Os Cadernos 3 e 4, que apresentam as orientações para elaboração dos itinerários formativos nas escolas, dão continuidade ao que já foi proposto nos Cadernos das Áreas do Conhecimento, que é um currículo baseado nas competências para preparar o estudante para o mercado de trabalho. Assim como está explicitado no Caderno 3 - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, “[...] o currículo do itinerário de formação técnica e profissional deverá ser organizado com foco no desenvolvimento de competências” (Tocantins, 2022f, p. 3). Desta forma, tanto a FGB quanto os itinerários buscam preparar um jovem competente e habilidoso para ocupar uma atividade no mercado de trabalho.

A Portaria n. 1.432/2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos itinerários formativos, apresenta a justificativa de inseri-los no currículo do Ensino Médio:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes terem uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (Brasil, 2018b).

Consoante ao exposto acima, é demonstrada uma preocupação maior em desenvolver e aprofundar aprendizagens relacionadas às competências gerais (da BNCC) e habilidades que, segundo os documentos, irão possibilitar os estudantes tomar decisões e agir em determinadas situações, deixando em segundo plano a formação geral baseada em conteúdos de Português, Matemática, Geografia, História, Sociologia. A mesma Portaria justifica ainda a necessidade de haver itinerários formativos nas escolas, alegando que:

Para participar da sociedade da informação, os estudantes precisam se apropriar cada vez mais de conhecimentos e habilidades que os permitam acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis (Brasil, 2018).

Dado que a criticidade, a reflexão e o posicionamento na sociedade vão além de incorporar valores e aprofundar competências práticas, segundo Laval (2019), há uma preocupação nessa sobreposição de competências sobre os conteúdos escolares porque “a ‘lógica da competência’, priorizando as qualidades diretamente úteis da personalidade empregável, ao invés de conhecimentos realmente apropriados, mas não necessária e imediatamente úteis em termos econômicos, comporta um sério risco de desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem” (Laval, 2019, p. 83). Nessa lógica, a formação baseada em competências prioriza aquilo que é útil para o estudante se tornar empregável, tornando-o habilidoso e competente para sobreviver em um mercado competitivo.

Segundo o Caderno 3 - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a Lei n. 13.415/2017, reacendeu discussões a respeito de articular educação e trabalho, alegando que a proposta está amparada em três pilares, sendo:

[...] o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC (Tocantins, 2022f. p. 4).

Afunilando-se o entendimento acerca da referida Reforma, verifica-se que o dito protagonismo dos estudantes é uma falácia, visto que, desde a elaboração da Reforma, estes foram excluídos por essa política de caráter normativo. Quanto à ampliação da carga horária apresentada na citação acima, o Caderno 3 - Trilhas de Aprofundamento apresenta a seguinte organização como mostra a figura a seguir.

Figura 06 - Exemplo de distribuição de carga horária do Novo Ensino Médio.



Fonte: Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, 2019.

Congruentemente, constata-se que há uma supressão na carga horária da formação geral básica em detrimento do oferecimento dos itinerários formativos, resultando na diminuição da carga horária das disciplinas regulares, o que gerou um déficit da carga horária para disciplinas como Sociologia e Filosofia, por exemplo. É a desintelectualização e desformalização dos processos de aprendizagem acontecendo nos currículos (Laval, 2019). Neste sentido, Ramos e Paranhos (2022, p. 80) afirmam que “[...] o resultado é o currículo esvaziado de conteúdo, pois este não seria um programa organizado de ensino, mas um espaço de experiências de narrativas”, o saber prático do dia a dia.

Deliberadamente, há um currículo esvaziado de conteúdos após a Reforma do Ensino Médio, que dá lugar aos Projetos de Vida e às disciplinas Eletivas que constituem a parte flexível do documento. Para o Caderno 4 - Unidades Curriculares Eletivas e Projetos de Vida, a reforma tem seus princípios, sendo o principal a flexibilização curricular. O Caderno estabelece também que “[...] esse currículo tem no seu cerne a intencionalidade de atender às necessidades e expectativas dos estudantes no âmbito cognitivo e socioemocional, para torná-los competentes para os enfrentamentos diários, inerentes às demandas do século XXI” (Tocantins, 2022h, p. 12), fruto de uma tentativa de fazer com que a educação acompanhe as demandas da sociedade.

Compreendemos que, para atender às necessidades dos estudantes do Ensino Médio, não é preciso uma reforma curricular homogeneizada, mas precisa-se de recursos para

investimentos na educação básica pública, como laboratórios, escolas em diversas localidades, transporte escolar que atenda a todos os estudantes que precisarem dessa política, merenda escolar, livros didáticos com conteúdo crítico-reflexivo, salário digno para os profissionais da educação, condições dignas de trabalho e políticas públicas para ajudar esses estudantes não só terem acesso à educação, mas também a permanência dos estudantes na escola, para que não se tornem mais um censo de evasão. Portanto, o problema não está somente no currículo, mas também na estrutura da sociedade, onde até os direitos iguais pressupõem uma desigualdade (Lênin, 2013).

Outro ponto de destaque nos Cadernos do DCT é que o Itinerário de Formação Técnica e Profissional atende às demandas dos avanços tecnológicos e da organização do trabalho, “[...] que pedem profissionais com múltiplas habilidades e maior flexibilidade. Espera-se que essa nova proposição represente um marco para a ampliação e o fortalecimento da formação técnica e profissional na rede estadual do Tocantins” (Tocantins, 2022f, p. 10).

Ao unir a expressão de Lênin ao fazer referência a Marx, ambos afirmam que o trabalho deve ser nossa primeira necessidade de existência, porque por meio dele que nos constituímos seres humanos. É através do trabalho que conseguimos desenvolver habilidades básicas, como ter um tato afinado nas mãos e nos relacionar por meio da linguagem. Porém, usá-lo sumariamente como atividade produtiva é reduzi-lo à troca do dinheiro pela força de trabalho, perdendo sua função social em prol de uma função meramente produtiva.

Na contramão de um trabalho que une o intelectual e o físico, o Caderno 3 - Educação Profissional Técnica de Nível Médio afirma que a educação profissional “[...] é fundamental para a aceleração do ritmo do crescimento da economia, o aumento da competitividade do país e para o desenvolvimento de melhores oportunidades de emprego” (Tocantins, 2022f, p. 5). Aqui, o trabalho tem como função o acúmulo de riqueza e a exploração da mão de obra.

Em suma, a educação deve oferecer uma formação que beneficie o sujeito, fazendo com que ele consiga usufruir tanto de seus direitos quanto entender que possui deveres a cumprir. Acima de tudo, que ele consiga realizar leitura de mundo, que compreenda o meio no qual está inserido para poder realizar críticas e lutar por aquilo que lhe é de direito, principalmente quando esse direito é negado. Dessa forma, as unidades escolares e seus currículos devem ser recheados de conhecimentos crítico-reflexivos para formar cidadãos conscientes.

2.1 Organização curricular e operacional: algumas orientações para o DCT-EM

A organização curricular do Ensino Médio passou por alterações significativas e estão descritas nos Cadernos 3, 4 e 5 do Documento Curricular do Tocantins para o Ensino Médio. Essas alterações vão desde a divisão curricular até a inserção de novas unidades curriculares, como Eletivas e Projeto de vida. Na 1ª série do Ensino Médio, é orientado “[...] que se trabalhe com a dimensão pessoal e social, centrada no autoconhecimento e reconhecimento da importância dos seus próprios valores e do outro, ou seja, conhecer sua identidade e desenvolver competências fundamentais que se relacionam e se integram (Tocantins, 2022h, p. 31)”.

Essa orientação nos faz refletir sobre qual identidade o estudante terá como exemplo, quais personagens estão nos livros didáticos, quais heróis são trazidos à tona nos conteúdos escolares e o que a mídia expõe no dia a dia, levando em consideração a aparência fenotípica do indivíduo.

Nota-se que, na 2ª série fecham-se as portas da identidade e abrem-se caminhos para o autoconhecimento, dedicando-se “à dimensão social/cidadã e ao desenvolvimento de competências e habilidades para relações éticas, sustentáveis e democráticas entre os indivíduos [...], reconhecer-se e entender o outro nas suas particularidades, usando a resiliência, empatia, respeito, solidariedade [...]” (Tocantins, 2022h, p. 31). A partir dessa orientação, o currículo agora buscará também o desenvolvimento e o aprimoramento das relações, de como o sujeito deve se portar e de como ser.

Já na última série do Ensino Médio (3ª série) a orientação é dedicar-se a dimensão produtiva e profissional, visto que:

[...] os jovens vivem momentos de consolidação de algumas decisões construídas e amadurecidas dos dois primeiros anos do Ensino Médio. É o momento de se fazer uma reflexão mais profunda acerca do mundo do trabalho com a perspectiva de que o trabalho é uma atuação social que ocorre por meio de uma atividade relacional onde o que fazemos para nós, para o outro e com o outro é fundamental para o entendimento de que as profissões definem o modo de vida das pessoas (Tocantins, 2022h, p. 32).

Resumidamente, após analisar os Cadernos que constituem o Documento Curricular do Tocantins, constatou-se que as particularidades regionais ficaram em segundo plano, uma vez que os referidos cadernos fazem um apanhado geral do que está posto na legislação vigente e, reiteradamente, reforçam que esta orientação deve ser revista pelas unidades escolares para serem reorganizadas de acordo com as especificidades de cada local. No entanto, se as orientações para o currículo já não fazem esse afunilamento, como as escolas terão autonomia para fazê-lo?

Além do mais, a organização e a operacionalização do currículo devem ser individualizadas por cada unidade escolar. Segundo o Caderno 3 - Trilhas de Aprofundamento “[...] pressupõe a adoção de uma arquitetura curricular inovadora, flexível e que oportunize aos

estudantes a escolha de sua trilha formativa” (Tocantins, 2022g, p. 31). Em relação às Trilhas de Aprofundamento, o mesmo Caderno afirma ainda que:

As Trilhas de Aprofundamento são de livre escolha do estudante, ofertadas em conformidade com as condições da unidade escolar. O estudante poderá realizar matrícula em mais de uma Trilha de Aprofundamento concomitantemente, desde que haja compatibilidade de carga horária. Poderá, ainda, ao término do semestre letivo, mudar de Trilha de Aprofundamento, até o 4º semestre, garantido o direito ao aproveitamento dos estudos cursados. E, em se tratando de Itinerário Formativo da Educação Profissional Técnica, a certificação ou diplomação será feita em conformidade com regulação específica por parte dos Sistemas de Ensino (Tocantins, 2022g, p. 37).

Detalhadamente, explica-se como proceder às matrículas em mais de uma Trilha de Aprofundamento e a possível mudança proclamada pelo Caderno, podendo não se concretizar, pois as realidades são diversas, e nem todas unidades escolares terão condições de oferecer mais de uma Trilha para que os estudantes possam escolher. Nessa esteira de escolhas, Saviani (2020, p.11) alertou que “[...] em lugar da liberdade de escolha dos alunos, o que a reforma promove é a demissão da responsabilidade dos adultos, de modo geral e, especificamente, dos professores quanto à orientação que lhes cabe propiciar aos estudantes ainda na idade da adolescência”.

Dessa forma, há duas preocupações quando se trata da oportunidade de escolha: a ausência de opções para haver as escolhas e a culpabilização dos professores por, supostamente, não orientarem os estudantes da maneira correta. Em outra frente, Hernandez (2019, p. 7) também afirmou que:

A nova proposta, disfarçada de flexibilidade, assenta-se na ideologia de os estudantes aprenderem de modo autônomo, valorizando a aprendizagem pela pesquisa, mas na verdade libera o estudante de integralizar parte do currículo do Ensino Médio como educação formal, ou seja, na escola e com os professores. Na realidade, o Estado se libera de prover escola e professores para esses estudantes e os responsabiliza por sua aprendizagem (ou falta desta).

Para Hernandez (2019), pode-se ponderar que essa flexibilização e liberdade oferecidas aos estudantes pela Reforma partem do pressuposto de que os jovens agora poderão escolher seu percurso formativo, como se houvesse um leque de opções. Entretanto, essa liberdade vem acompanhada de um currículo esvaziado e de estruturas escolares fragilizadas, como professores atuando na parte flexível sem formação adequada e escolas sem laboratórios, o que contribui significativamente para que a Reforma se concretize fora dos parâmetros planejados, afetando a aprendizagem do estudante.

Na contramão de Hernandez (2019), o Caderno 3 - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegura que a parte flexível do currículo deve buscar:

[...] atender à individualidade dos estudantes, possibilitando que esses atores escolham itinerários formativos, segundo seus interesses e possibilidades. Portanto é

fundamental que as escolas enxerguem nessa flexibilidade a oportunidade de elaborar um currículo com atualização e incorporação de inovações, correção de rumos, adaptação às mudanças, buscando a contemporaneidade e o contexto da educação profissional (Tocantins, 2022f, p. 15).

Englobando-se as mudanças, atualizações e adaptações do currículo, este Caderno oferece orientações quanto ao oferecimento da formação técnica e profissional, que deverá ser desenvolvida nas formas articulada e subsequente, tendo as seguintes organizações:

I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

- a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica;
 - b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o estejam cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;
 - c) concomitante intercomplementar, desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;
- II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio (Tocantins, 2022f, p. 16).

Paulatinamente, o Documento Curricular do Tocantins vem orientando quanto à formação técnica profissional que deve ser oferecida pelas escolas. Recomenda-se, inclusive, a realização de parcerias ou não com outras instituições públicas ou privadas. No entanto, evidencia-se que as escolas não são obrigadas a oferecer esse itinerário, como consta no Caderno 3 - Trilhas de Aprofundamento, ao afirmar que:

As Trilhas de Aprofundamento do Itinerário de Formação Técnica Profissional serão ofertadas nas unidades escolares que fizeram opção pela oferta, e naquelas unidades escolares específicas que já trabalham com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, atendendo ao interesse da comunidade escolar e considerando os aspectos de infraestrutura, de gestão de pessoas, arranjos produtivos locais e estrutura pedagógica mínima para oferta do curso ou itinerário almejado (Tocantins, 2022g, p. 37).

Depreende-se, portanto, que a Reforma poderá ser oferecida da mesma forma, porém os meios e os fins serão diferentes, considerando as diversas realidades das unidades escolares. Além disso, a Reforma não contempla a diversidade de jovens que terão acesso ao ensino público, mas em condições de atendimento desiguais. Nesse sentido, Motta, Leher e Gawryszewski (2018, p. 320) alertam que:

Como poucas escolas conseguirão assegurar os itinerários com maior presença das áreas das ciências da natureza e de matemática, possivelmente restarão itinerários cada vez mais centrados na profissionalização precária e em conformidade com a cadeia produtiva local ou mais funcional aos orçamentos da rede de ensino, desmantelando a ode da “livre escolha” dos estudantes.

No excerto, estes autores alertam para ausência de itinerários formativos nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática, o que se explica, possivelmente, pela carência de laboratórios nas escolas públicas, implicando a inviabilidade de se ofertar os itinerários com qualidade. Alerta-se ainda que as escolas ficarão presas ao oferecimento de uma profissionalização precária.

Para atender à formação técnica e profissional, o Caderno 3 - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orienta que o estudante deve ser preparado para o mundo do trabalho. Portanto, há diferentes maneiras de ofertar essa preparação, sendo:

Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio – é a formação profissional reconhecida por meio de diplomas em cursos listados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Esta proposta pode ser estruturada com diferentes arranjos curriculares, possibilitando a organização de itinerários formativos com saídas intermediárias de qualificação profissional técnica.

Qualificação Profissional – refere-se à Formação Inicial e Continuada para desenvolvimento de competências relacionadas ao perfil profissional listado no Catálogo Brasileiro das Ocupações (CBO). Esses cursos possuem carga horária reduzida e não conferem um diploma de Técnico e sim uma Certificação para determinada função.

Formações Experimentais – são formações experimentais ainda não reconhecidas formalmente. Com prazo de seis meses a cinco anos para sua inclusão no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (Tocantins, 2022f, p. 17, grifos do original).

O Caderno 3 - Educação Profissional Técnica de Nível Médio garante ainda que o oferecimento dessa qualificação visa aumentar a conexão dos jovens com as instituições de ensino, resultando em sua permanência e melhorando a aprendizagem. No entanto, quanto a essa qualificação, vale ressaltar que:

[...] no Brasil, não há consenso sobre como introduzir o trabalho na escola e como interagir teoria e prática no currículo. Por um lado, as elites e as frações médias da sociedade sempre desvalorizaram a cultura do trabalho e tornaram suas escolas refratárias a suas práticas. Por outro lado, nas escolas técnicas e profissionalizantes, a cultura do trabalho é reduzida à finalidade instrumental de preparação para o “mercado”. Se esta dicotomia caracterizou historicamente a educação brasileira, a atual contrarreforma do ensino médio vem reforçá-la, ao destinar parte da carga horária do ensino médio a itinerários [...] é exatamente essa dicotomia que precisa ser superada, na perspectiva da formação politécnica (Ramos, 2021, p. 314-315).

Recapitulando-se as três formações profissionais que a Reforma do Ensino Médio alega oferecer aos estudantes, destaca-se a terceira - Formações Experimentais. Seu oferecimento deixa ainda mais fragilizada a qualificação presente na Reforma, dado que essas formações podem levar anos para serem formalizadas pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Assim, esses jovens fariam escolha por um curso que nem existe formalmente, podendo haver a descontinuidade do oferecimento desses cursos experimentais e sua readequação, enquadrando-os em cursos já existentes. Essa inovação no ensino, proclamada

tanto pela BNCC quanto pela Lei n. 13.415/2017, é ineficiente quando, ainda na teoria, já apresenta incongruências.

Vale destacar que, concomitante à formação técnica profissional, na parte flexível do currículo tem-se ainda o Projeto de Vida e as Eletivas. Esta última disciplina, o Caderno 4 - Projeto de Vida apresenta a estrutura do Ementário da Eletiva, a qual deve considerar os seguintes critérios:

- Tema da Eletiva;
- Título da Eletiva;
- Carga horária;
- Número de Turmas;
- Forma de Oferta;
- Autor/a/es;
- Introdução/Resumo/Apresentação;
- Justificativa;
- Área (s) do Conhecimento (s)/Componente (s) Curricular (es);
- Competências Gerais (BNCC);
- Eixo (s) Estruturante (s) dos Itinerários Formativos;
- Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC;
- Habilidades dos Itinerários Formativos Associados aos Eixos Estruturantes;
- Objetivos de Conhecimento;
- Orientações didático pedagógicas/Metodologias;
- Entrega Produto Final;
- Evento de Culminância;
- Recursos Didáticos;
- Avaliação;
- Referências.

O Caderno 3 - Trilha de Aprofundamento apresenta como a Eletiva deve ser ofertada nas unidades escolares e de que forma se organiza, explicando que:

As Eletivas são ofertadas ao longo da etapa do Ensino Médio, com estratégias e arranjos curriculares diversificados, que atendem os interesses dos estudantes, por meio de escolhas, considerando as possibilidades e condições de oferta das unidades escolares [...] as Eletivas estão organizadas a partir de um ou mais Eixos Estruturantes ou especificidades da Formação Técnica Profissional; de acordo com a temática a ser

abordada; em consonância com as DCNEM; com base nos Referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos e; conforme a legislação e regulação atinente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Tocantins, 2022g, p. 38).

É fato que a Eletiva é optativa e semestral. Desta forma, torna-se imprescindível que as escolas ofertem mais de uma Eletiva para que o estudante escolha a que mais se encaixa em seu percurso formativo. Uma das críticas levantadas por Ferreira (2023) é que a Reforma do Ensino Médio é uma política de intencionalidade, que busca transferir a responsabilidade para outrem (professores/as e alunos/as). Nesse sentido, a oferta das Eletivas tem como objetivo “manter uma relativa carga horária na escola, o que tende a provocar uma espécie de concorrência entre os profissionais que dependem das escolhas feitas pelos estudantes. Ademais muitos professores precisam assumir componentes curriculares estranhos à sua formação” (Ferreira, 2023, p. 14). Os profissionais que tiveram suas disciplinas suprimidas pela parte flexível do currículo se veem obrigados a preencherem sua carga horária com disciplinas que fogem de sua formação, o que pode acontecer no caso das Eletivas e, principalmente, com as Trilhas de Aprofundamento.

Quanto ao Projeto de Vida, que também compõe os Itinerários Formativos e está assegurado tanto na Lei n. 13.415/2017, como na Resolução n. 3/2018, que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Documento Curricular do Tocantins, no Caderno 4 – Unidades Curriculares Eletivas e Projeto de Vida, afirma que ele tem como objetivo:

[...] oportunizar aos estudantes a vivência de situações de aprendizagem e experiências que reflitam seus interesses e lhes permitam fortalecer a autonomia, desenvolver o protagonismo e responsabilidade sobre suas escolhas presentes e futuras. O Projeto de Vida vem como uma proposta de incentivar e apoiar o estudante no processo de reflexão sobre ‘quem ele sabe que é’ e ‘quem ele gostaria de ser’ e ajudá-lo a planejar o caminho que precisa seguir para realizar esse encontro (Tocantins, 2022h, p. 22).

Denota-se que a unidade curricular Projeto de Vida é tida como uma orientadora e incentivadora na vida escolar dos estudantes, uma vez que, a partir dela, os estudantes escolherão as Eletivas e as Trilhas de Aprofundamento, quando assim lhes for permitido escolher. Saviani (2020) faz uma reflexão após responder o seguinte questionamento levantado por ele mesmo: “Liberdade de escolha dos adolescentes ou descarte da responsabilidade dos adultos?”, o autor responde:

Argumentando com o princípio da flexibilidade, que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, comete-se uma falácia, pois como esperar que adolescentes na faixa de 15 anos já estejam em condições de definir seu próprio projeto de vida e exercer sua liberdade de escolha elegendo um itinerário consentâneo com seu projeto de vida? Ora, nós sabemos que mesmo os jovens já na faixa de 18 a 20 anos têm dificuldade de escolher a carreira a

seguir e, por isso, é frequente que iniciem um curso superior e, ao final do primeiro ano, abandonem o curso para prestar novo vestibular para outro curso (Saviani, 2020, p. 11).

Articulando-se ao posicionamento de Saviani (2020), Ferreira (2023) faz uma análise referente ao Projeto de Vida inserido nos currículos de escolas da rede pública, afirmando que a reforma traz uma racionalidade dominante, uma responsabilização individual e um espírito de concorrência, ficando a cargo da educação escolar

[...] desenvolver no estudante o seu projeto de vida, com ênfase nos aspectos psicológicos, imprimindo a meritocracia como dispositivo de seleção educacional e social. No mesmo compasso, a reforma tende a destituir o trabalho docente de sua profissionalidade na medida em que descaracteriza os seus saberes disciplinares, pois os professores estão trabalhando com conteúdos estranhos à sua formação inicial. Se a educação deve tratar do futuro, o projeto de vida é a estratégia pedagógica do mercado adotada para disciplinar as condutas, selecionar os sujeitos com desempenho e simular a liberdade individual desfeita dos vínculos que constituíram a sociedade do emprego. À escola, portanto, cabe fazer a gestão das competências individuais e tratar as desigualdades de forma isolada na dimensão moral e se pautar na formação de indivíduos egocêntricos **no espírito de empreendimento** (Ferreira, 2023, p. 16, grifo do original).

Sendo assim, perde-se a educação que tenta formar o sujeito para agir, refletir e interferir sobre no mundo em que vive, e ganha-se uma educação para preparar um inchaço de mão de obra desqualificada no mercado de trabalho.

Ao analisar o DCT sob a ótica da regionalidade, deveria ser impressa nos currículos estaduais a diversidade de povos que constituem o território tocantinense, os quais não foram representados no Documento Curricular do Tocantins. Pelo contrário, a referida proposta está permeada de empreendedorismo, formação profissional e temas contemporâneos. Nos Cadernos analisados nesta seção, a palavra “indígena” aparece apenas duas vezes no Caderno 3 - Trilhas de Aprofundamento, enquanto as palavras “ribeirinha” e “quilombola” não aparecem em nenhum dos Cadernos, ferindo o artigo 26 da LDB/1996, que afirma que a parte diversificada da BNCC deve ser complementada pelas características regionais. Porém, essas especificidades regionais continuarão sendo negadas enquanto o texto não mudar e a implementação da sobredita Reforma não forem alterados.

2.2 Os eixos estruturantes como balizadores dos itinerários formativos e a dinâmica territorial do Tocantins: o que está sobrepondo o que?

A parte flexível do currículo do Ensino Médio é permeada por quatro Eixos Estruturantes. Tanto o Projeto de Vida quanto a Eletiva e o Itinerário de Formação Técnica e Profissional são estruturados a partir desses eixos, que são: Investigação Científica, Processos

Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural, e Empreendedorismo. Segundo o Caderno 3 - Trilhas de Aprofundamento, os Eixos Estruturantes visam integralizar um itinerário ao outro, buscando, dessa forma:

[...] proporcionar condições aos estudantes para que vivenciem experiências educativas associadas à realidade contemporânea, que permitam o desenvolvimento da sua formação pessoal, profissional e cidadã. Sendo assim, buscam envolvê-los em situações de efetiva aprendizagem que possibilitem produzir conhecimentos, criar, desenvolver o protagonismo, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros.

Tendo em vista que os quatro eixos estruturantes são complementares e interdependentes, sugere-se que os Itinerários Formativos incorporem e integrem todos eles, a fim de oportunizar aos estudantes experimentarem diferentes situações de aprendizagem e desenvolverem um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral, em consonância com o que estabelece a BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Tocantins, 2022g, p. 39).

O Caderno, referente ao DCT-EM, fez um resumo do que está disposto tanto na Portaria n. 1.432/2018 quanto na Resolução n. 3/2018. A Portaria, assinalou o seguinte:

3. Implementação dos Itinerários Formativos: Como os quatro eixos estruturantes são complementares, é recomendado que os Itinerários Formativos incorporem e integrem todos eles, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral. Cabe às redes e escolas definirem:

- a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles;
- b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio;
- c) se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2018b).

A Resolução n. 3/2018, em seu Artigo 12, inciso V, § 2º, traz a definição de cada Eixo Estruturante, conforme segue:

§ 2º Os itinerários formativos orientados para o aprofundamento e ampliação das aprendizagens em áreas do conhecimento devem garantir a apropriação de procedimentos cognitivos e uso de metodologias que favoreçam o protagonismo juvenil, e organizar-se em torno de um ou mais dos seguintes eixos estruturantes:

I - investigação científica: supõe o aprofundamento de conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos para serem utilizados em procedimentos de investigação voltados ao enfrentamento de situações cotidianas e demandas locais e coletivas, e a proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade;

II - processos criativos: supõe o uso e o aprofundamento do conhecimento científico na construção e criação de experimentos, modelos, protótipos para a criação de processos ou produtos que atendam a demandas pela resolução de problemas identificados na sociedade;

III - mediação e intervenção sociocultural: supõe a mobilização de conhecimentos de uma ou mais áreas para mediar conflitos, promover entendimento e implementar soluções para questões e problemas identificados na comunidade;

IV - empreendedorismo: supõe a mobilização de conhecimentos de diferentes áreas para a formação de organizações com variadas missões voltadas ao desenvolvimento

de produtos ou prestação de serviços inovadores com o uso das tecnologias (Brasil, 2018a).

Diante do exposto, pode-se refletir sobre o que o Caderno 3 entende por vivenciar experiências educativas associadas à realidade e desenvolvimento do protagonismo juvenil. Ao abordar os Eixos Estruturantes na construção das unidades curriculares da parte flexível do currículo, o Portfólio 2/2022²⁶ apresenta 19 Eletivas, das quais nenhuma é sobre a realidade local dos estudantes. Dentre elas, três são destinadas aos indígenas; no entanto, o assunto trabalhado foge de suas crenças e costumes. Nesse caso, onde fica o envolvimento dos estudantes? Como afirmam Andrade e Alves (2024, p. 9), o “[...] protagonismo juvenil na educação diz respeito à ideia de que o jovem deve ser figura central no seu processo formativo, participando de todas as fases desde a elaboração, a execução, até a avaliação das ações propostas”. Indaga-se, por que as nove etnias indígenas e as trinta e oito comunidades quilombolas do Tocantins ficaram à mercê de um currículo homogeneizador. Nesse sentido, Andrade e Alves (2024, p. 18) refletem sobre a região Amazônica, e compreende-se que

[...] ao promover a ampliação das desigualdades, o “Novo” Ensino Médio não atende aos interesses e necessidades das juventudes da Amazônia do Baixo Tocantins, quiçá do Brasil. Isso não acontece apenas por uma condução inadequada na sua implementação, mas, principalmente por uma questão de concepção, que visa primordialmente atender aos interesses do capital.

Consoante à afirmação supramencionada, Arroyo (2013, p. 177) salienta que

Será urgente pressionar para que os desenhos curriculares e os livros didáticos se abram aos sujeitos dos conhecimentos e das experiências históricas em que foram e serão produzidos. Pressionar para que aos educadores e aos educandos não lhes seja negado o direito ao conhecimento real, em sua histórica complexidade. As tentativas docentes de mostrar os sujeitos em oficinas, giroletras ou projetos ficarão à margem enquanto os sujeitos não entrem nesse núcleo duro do ordenamento curricular e disciplinar.

Assevera-se que o currículo é um território em disputa (Arroyo, 2013). O que está sendo proposto nos currículos do Ensino Médio é condizente com as necessidades do mercado, portanto, as diversas realidades dos mais de cinco mil municípios brasileiros dificilmente ocuparão espaço em um currículo que se preocupa em construir unidades curriculares balizadas por Eixos Estruturantes que abordam temas como Empreendedorismo. A quem é destinada a formação do “Novo” Ensino Médio? Aplica-se aos jovens tocaninenses? Dificilmente.

²⁶ Para ter acesso ao portfólio 2/2022 Unidades Curriculares Eletivas do DCT, acesse o link: <https://central.to.gov.br/download/322110>

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a proposta de currículo para o estado do Tocantins tem como foco o desenvolvimento de competências e habilidades para preparar o estudante para o mercado de trabalho (precarizado). Essa proposta também está atrelada à escassez de disciplinas regulares, que deixa o currículo fragilizado, e à organização curricular proposta que está além da realidade de inúmeras escolas. Isso se deve ao fato de que a Lei n. 13.415/2017 fomenta o aumento da carga horária escolar dos estudantes, sendo que muitas escolas não estão preparadas, nem física nem pedagogicamente, para receber esses alunos em tempo integral.

Assimetricamente, acerca do Novo Ensino Médio, Nogueira et al. (2024) alertam que as implicações dessa política na região Norte do país são precisas e possuem suas particularidades. Os autores destacam ainda que “[...] o Estado se desresponsabiliza pela garantia do direito à educação, transformando-a em um serviço que pode ser ofertado em parcerias com entidades da sociedade civil. Para a região Norte, essa categoria se apresenta como um consenso nas redes estaduais de ensino” (Nogueira et al., 2024, p. 14). Ao avisar sobre a isenção do Estado em cumprir com seu dever e sobre o favorecimento das redes estaduais para isso, podemos refletir sobre quem se responsabilizará pelos (d)efeitos da reforma? Eis uma questão a ser debatida!

Constata-se que, além do distanciamento do Estado, há também o silenciamento das comunidades locais em relação ao currículo proposto. Reitera-se o que afirma Arroyo (2013): o currículo é um território em disputa. Nesse debate, percebe-se que a formação (precária) para o mercado de trabalho é a vencedora e os Cadernos analisados aqui reiteram essa má formação, onde a educação das escolas públicas do estado está voltada para a formação de trabalhadores precarizados.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Anderson Conceição de Moraes. ALVES, João Paulo da Conceição. O “novo” Ensino Médio na Amazônia do Baixo Tocantins: perspectivas de professores de uma escola em tempo integral. **Revista Ponto de Vista**. Viçosa, MG, v. 13, n. 2. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16886/9534> Acesso em: 15 mai. 2024.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 01 dez. 2022.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de dezembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 26 nov. 2022.
- BRASIL. **Portaria n. 1.432, de 28 de Dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-MEC-1432-2018-12-28.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2023.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Uma educação minguada: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, n. 67, p. 1-19, out./dez, 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eccos/n67/1983-9278-eccos-67-e25472.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- HERNANDES. Paulo Romualdo. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**. Santa Maria, v. 44. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/34731/pdf>. Acesso em: 23 fev. 2024.
- LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo. 2019.
- LÊNIN, Vladimir Ilich Ulianov. **O Estado e a Revolução**. Estudos Vermelhos, 2013. E-book Kinle.
- MOTTA, Vânia Cardoso. LEHER, Roberto. GAWRYSZEWSKY, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Ser Social**, v. 43, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862/17577. Acesso em: 20 jan. 2024.
- NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. *et al.* Tensionamentos, disputas e implicações educacionais do novo Ensino Médio nas amazônias. **Revista Ponto de Vista**, v. 3, n. 2, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/16899/9620>. Acesso em: 23 mai. 2024.

RAMOS, Marise Nogueira. Do “nó” do 2º grau ao ultraconservadorismo da atual política de ensino médio no Brasil: a atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani.

Trabalho Necessário, v.19, n. 39, maio/ago. 2021. Disponível em:

<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49427/29401>. Acesso em: 07 mai. 2024.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do Ensino Médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola. Brasília**, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan/abr. 2022. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 22 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**. Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/pdf/roteiro/v45/2177-6059-roteiro-45-e21512.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2024.

TOCANTINS. **Caderno 3 – Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Palmas-TO, 2022f. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>. Acesso em 04 mai. 2023.

TOCANTINS. **Caderno 3 – Trilhas de Aprofundamento**. Palmas-TO, 2022g. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>. Acesso em 09 mai. 2023.

TOCANTINS. **Caderno 4 – Unidades Curriculares Eletivas e Projeto de Vida**. Palmas-TO, 2022h. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt>. Acesso em 04 mai. 2023.

ARTIGO V: Teachers, managers and the reality of the High School Reform in Tocantins: “faz, e faz acontecer!”²⁷

RESUMO

O artigo analisa o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio a partir da compreensão de professores e gestores de escolas públicas da rede estadual do Tocantins. A pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, realizadas com gestores e professores que atuam no Ensino Médio, vinculados a duas escolas da rede estadual do Tocantins, na cidade de Tocantinópolis - *locus* da pesquisa. O referencial teórico que orientou a discussão baseia-se principalmente nos estudos de Freitas (2018), Laval (2019) e Tonieto et al. (2023). As entrevistas contaram com a participação de duas diretoras, um coordenador da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e duas professoras. Após a análise das entrevistas, a partir da análise de conteúdo, pudemos observar a ausência dos professores durante a elaboração e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual, bem como a precariedade no seu oferecimento. Percebe-se também que aos professores foi relegado o papel de executores, visto que a participação nas decisões da Reforma ficou restrita aos órgãos centrais do estado.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio. Professores. Gestores. Educação Pública. Tocantins.

²⁷ Este artigo deriva de pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais.

ARTICLE V: Teachers, managers and the Reality of High School reform: “*do it, and make it happen!*”

ABSTRACT

The article analyzed the process of implementing the High School Reform based on the understanding of teachers and managers of public schools in the state network of Tocantins. The research, of a qualitative nature, had as its data collection instrument semi-structured interviews carried out with managers and teachers who work in high school, linked to two schools in the state network of Tocantins. The theoretical framework that guided the discussion is mainly based on studies by Freitas (2018), Laval (2019), Tonieto et al. (2023). The interviews included the participation of two directors, a Coordinator of the Area of Applied Human and Social Sciences and two teachers. After analyzing the interviews, based on content analysis, we were able to observe the absence of teachers during the preparation of the High School Reform and its implementation in the state network and the precariousness in its provision. It is also clear that teachers were relegated to the role of executors of the reform, as participation in decisions was restricted to central state bodies.

Keywords: Secondary Education Reform. Teachers. Managers. Public education. Tocantins.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como finalidade analisar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, estudado na pesquisa “A implementação da Reforma do Ensino Médio em escolas da rede pública do estado do Tocantins (2017-2022)”. Aqui trata-se da compreensão de professores e gestores das escolas públicas da rede estadual do Tocantins, a partir dos dados das entrevistas realizadas em duas escolas estaduais na cidade de Tocantinópolis, localizada no extremo norte do estado. Para tanto, realizamos uma pesquisa sobre a história de Tocantinópolis, a fim de apresentar o *locus* da pesquisa.

Vale ressaltar que este estudo é de cunho qualitativo e utilizou entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, subsidiadas pelo materialismo histórico-dialético. As entrevistas utilizadas como instrumento de coleta de dados neste artigo foram devidamente aprovadas pelo Comitê de Ética, após o parecer de aprovação da Plataforma Brasil, com o n. 6.416.842. Já a análise dos dados se deu, principalmente, a partir dos estudos de Freitas (2018), Laval (2019) e Tonieto et al. (2023), entre outros.

A reforma tratada aqui está alicerçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Lei n. 13.415/2017, sendo imposta de maneira verticalizada e com perfil prescritivo, deixando de fora os verdadeiros protagonistas da escola básica pública: professores, alunos, gestores, pais e comunidade local.

Nesse sentido, para compreender melhor o assunto apresentado, o trabalho foi estruturado da seguinte forma: a primeira seção, cujo título é “Eterna Boa Vista do Padre João como *locus* da pesquisa”, apresenta a história de Tocantinópolis, cidade escolhida para a realização desta pesquisa devido à sua rica história, ao tempo de existência e por ser uma cidade referência no Bico do Papagaio. Em seguida, temos a seção “Os sujeitos e suas compreensões da Reforma do Ensino Médio”, que tem como foco apresentar os entrevistados e as categorias encontradas a partir das entrevistas realizadas. A seção seguinte, intitulada “O contato com a Reforma: um relato dos profissionais da educação da rede pública do Tocantins”, apresenta os relatos dos entrevistados sobre como foi seu contato com a reforma, se ficaram a par da situação da implementação, se receberam formação e qual foi seu papel nesse processo. A quarta seção, intitulada “Exclusão de disciplinas/redução da carga horária: cadê a disciplina que estava aqui?”, aborda as disciplinas que foram retiradas total ou parcialmente do currículo das escolas da rede pública do Tocantins. Por fim, a quinta seção é intitulada “Dificuldade com as Trilhas de Aprofundamento”, na qual se apresenta a principal dificuldade abordada pelos profissionais das duas escolas ao trabalhar com as Trilhas de Aprofundamento.

2 A ETERNA BOA VISTA DO PADRE JOÃO COMO *LOCUS* DA PESQUISA

A cidade de Tocantinópolis é uma das mais antigas do estado do Tocantins, com quase dois séculos de existência. Ela faz parte da região do Bico do Papagaio e conta com mais de cinco escolas públicas estaduais e quase dez instituições públicas municipais (entre escolas de educação infantil e fundamental). Além disso, possui o maior contingente de estudantes indígenas da região do Bico do Papagaio, o que contribuiu para a sua escolha como *locus* desta pesquisa.

A história documentada de Tocantinópolis se inicia em 1818, quando Antônio Faustino e Venâncio chegam às redondezas, vindos do interior do Maranhão (Palacín, 1990; Pereira, 2012). Atraídos para a região em busca de solo fértil, resolveram fixar-se. Estes, portanto, ficaram conhecidos como os primeiros desbravadores do que hoje é Tocantinópolis.

Decifrando a história da cidade de Tocantinópolis tem suas contradições, devido aos diversos relatos dos moradores que contribuíram para documentar a história da cidade. Há quem diga que, em 1825, Pedro José Cipriano (conhecido como Pedro Cinzas) partiu de Cametá, no Pará, para realizar negócios, enquanto outros afirmam que ele veio foragido do trabalho forçado (Pereira, 2012). Figura importante para Tocantinópolis, ele foi o primeiro a construir a primeira capelinha de Boa Vista (atualmente, Tocantinópolis).

Posteriormente, em 1852, foi construída uma paróquia pelo missionário italiano Frei Francisco do Monte São Vítor, enviado por Dom Pedro II para catequizar os indígenas apinajés. Essa paróquia seria a única existente para o largo território nos próximos noventa anos. Ainda em 1852, pela Resolução Provincial n. 14, de 31 de julho, a localidade elevou-se à hierarquia de Distrito e passou a se chamar Boa Vista do Tocantins (Pereira, 2012). Em 1858, pela Lei Provincial n. 02, de 28 de julho, a cidade foi elevada à categoria de município, chamando-se Boa Vista do Tocantins e reconhecendo Pedro Cinzas como seu fundador.

Após sua emancipação, de posse do título de cidade, mesmo assim Boa Vista era carente de educação e saúde. A população da cidade, que mantinha negócios constantes com comerciantes de Marabá no Pará, traziam doenças crônicas daquela região. Devido às solicitações de escolas e postos de saúde negadas pelo governo, a cidade “ficava reduzida a sua função religiosa e administrativa como sede da paróquia e da comarca” (Palacín, 1990, p. 26).

Nessa época, a cidade foi palco de muitos movimentos políticos que desencadearam, segundo Palacín (1990), três revoluções que marcaram sua história. Essas revoluções, assim nomeadas por Palacín (1990), foram desencadeadas por visões políticas contrárias, busca por poder, manipulação, exigência de respeito e prestígio. Segundo Nascimento (2009, p. 64)

[...] a antiga Boa Vista do Tocantins, atual Tocantinópolis, foi palco de vários movimentos políticos durante a república velha (1889 a 1930), sob o jugo dos coronéis e a força dos padres frente a opressão. Foram episódios que transformaram a vida daquela comunidade, lembradas pelas marcas de balas nos casarões.

A Primeira Revolução²⁸ ocorreu em 1891, quando o coronel Carlos Gomes Leitão, deputado de Goiás, resolveu matar o juiz da comarca, Henrique Hermeto Martins. Inimigo de Leitão, o então Coronel Pena preparou uma grande trincheira. No ano seguinte, em 1892, a cidade acordou com um grande tiroteio que durou quase 24 horas. Os disparos só cessaram após a intervenção dos frades dominicanos, Frei Gil e Frei Domingos Carrerot, que exilaram Leitão em Porto Franco, no Maranhão (Nascimento, 2009). Leitão e seu partido passaram a denunciar a chegada e a pregação dos missionários, julgando que eram atos premeditados contra o governo republicano.

A Segunda Revolução ocorreu em 1919, após o período da extração da borracha na região, que trouxe mais imigrantes, principalmente maranhenses. Com o significativo aumento da população de Boa Vista, juntamente com a volta de Padre João de Souza Lima à sua cidade natal e a chegada de novas famílias, (re)iniciam-se os conflitos, as visões contrárias e as disputas por poder. Entre os novos moradores de Boa Vista estava Leão Leda e sua família, advinda de Grajaú, no Maranhão. Leão Leda refugiou-se em Boa Vista depois da derrota política que sofreu em sua cidade, que na época era conhecida pelos acontecimentos sanguinários (Palacín, 1990). Sabe-se que, naquela época, uma derrota política nunca era pacífica; subentende-se que Leda havia fugido para se preparar para um grande retorno à Grajaú. No entanto, ele encontrou com uma liderança política da região, o Padre João, não tendo como evitar um confronto entre ambos. Segundo Palacín (1990, p. 115):

O padre João, com efeito, quando chegara a Boa Vista a 30 de setembro de 1897, chegava sem experiência e sem ambição. Mas ao encontrar-se em meio de seu povo, numa região como o norte goiano em que a atuação política constitui uma paixão, numa posição de liderança na sua qualidade de vigário [...] pouco a pouco foi descobrindo para os outros e para si mesmo sua vocação mais profunda que era a do mando. O padre João, com efeito, constitui um dos exemplos mais puros do que Max Weber intitulou de líder carismático. O líder carismático é o que recebe a autoridade não da lei, ou do cargo que desempenha, de seu respaldo social e econômico, senão de sua ascendência pessoal que se impõe por si mesma e leva os outros a pedirem seus conselhos, aceitarem suas ordens.

Depreende-se que se tratava de um líder desprovido de riqueza, que lutava para manter o poder em sua cidade. Padre João era temido por uns e querido por outros; não era um homem

²⁸ Termo utilizado por Palacín (1990). O termo usado pelo autor é inadequado, visto que, os acontecimentos relatados por ele aconteceram apenas em uma cidade e não tinha nenhuma ação da população reivindicando por algo, mas brigas de grupos rivais. Diante disso, talvez, caberia o termo “revolta”, pelo Padre João revoltar-se com a ação de alguém da oposição.

de carisma e tinha como rival qualquer pessoa que fosse contra seus ideais. Na maioria das vezes, usava seus sermões nas missas de domingo para atacar seus adversários, que revidavam com tiros. Foi durante esses sermões de domingo que Padre João provocou Leão Leda, seu adversário na Segunda Revolução de Boa Vista (Nascimento, 2009).

Nesses tempos remotos, Leão Leda foi ao encontro do Padre, com quem teve um embate durante uma tarde. O Padre, mesmo cercado pelos capangas de Leda, conseguiu fugir e se exilar em Porto Franco, no Maranhão, onde preparou uma ofensiva contra Leda. Com a ajuda de seus simpatizantes, o Padre conseguiu, em uma tarde, matar 22 dos jagunços de Leda. Depois disso, percebeu-se que o embate com o Padre estava perdido. Cercado pela fome e sede, o oponente de Padre João pediu por piedade. Este, aceitando o pedido, mandou Leda ir embora, que passou a morar em Conceição do Araguaia, no estado do Pará (Nascimento, 2007).

Por último, a Terceira Revolução ocorreu após as mudanças políticas de 1930, quando o governo de Goiás passou a intervir nas questões da região Norte do estado, tornando-se uma ameaça para a liderança do Padre João na cidade. Inclusive, a chegada do juiz Benedito Monteiro da Silva, tornou-se uma ameaça para a vida política do Padre, fato esse que abalou seus ânimos, coagindo o então juiz a deixar a cidade. Entre os simpatizantes do Padre, há quem alegue que ele não participou da Terceira Revolução, afirmando que o mesmo não estava na cidade na data do ocorrido. No entanto, há quem defenda sua participação intelectual na invasão que ocorreu em 1936. Em maio de 1936, segundo Palacín (1990, p. 199), Joaquim Arrais, com um grupo de homens, entraram na cidade

[...] 200 homens, inclusive índios [...] entraram na cidade, após terem dado o sinal com uma descarga de tiros. Mas encontraram a cidade despovoada. Correria o boato de que padre João ia atacar a cidade, por isso quase toda a população, inclusive os funcionários da Prefeitura e o Juiz de Distrito, Dr. Benedito Monteiro, se refugiara em Porto Franco.

Palacín (1990) salienta que essa invasão à cidade por jagunços foi uma armação do Padre João e o capitão Agenor Santiago, com o objetivo de devolver o poder político ao Padre, já que este o tinha perdido depois das eleições. No entanto, o Padre percebeu que o poder local não tinha condições de lutar contra o poder estatal. Assim, decidiu dar um tempo de sua vida política e voltar a peregrinar pelo interior como missionário.

Relata-se que os moradores da cidade prepararam uma grande festa para o retorno do Padre, em comemoração aos 50 anos de seu sacerdócio na cidade. Porém, um dia antes, durante a viagem de retorno a Boa Vista, o padre caiu de sua mula, bateu a cabeça na raiz de uma árvore e morreu aos 80 anos de idade, em 29 de setembro de 1947. A festa de comemoração teve que

ser transformada em um grande velório, encerrando assim, a “Era do Padre João” na cidade de Boa Vista (Pereira, 2012).

Os acontecimentos no recorte temporal dos 50 anos de atuação do dito Padre na antiga Boa Vista fazem com que temas como educação, saúde, saneamento básico, crescimento populacional ficassem em segundo plano dos escritos ou, simplesmente, desaparecessem da história, dando-se ênfase praticamente a trajetória do vigário e sua inserção na política local. Em 1943, a cidade teve seu nome mudado para Tocantinópolis, tendo como prefeito Francisco da Silva Queiroz.

De acordo com o Censo de 2021, Tocantinópolis possui uma população estimada de 22.820 habitantes, além de uma cultura religiosa católica bem enraizada. Cada bairro conta com sua igreja católica, onde realizam seus festejos na comunidade. No mês de agosto, a igreja matriz realiza o festejo de Nossa Senhora da Consolação. Anualmente, a cidade também realiza a missa de Nossa Senhora dos Navegantes, onde fazem o percurso em pequenas navegações, percorrendo o trajeto da beira-rio até a estátua da santa, localizada no meio do rio, na Praia da Santa. Outra festa anual é o “Arraiá” da Alegria, que ocorre no final do mês de junho.

Em suma, a fonte econômica do município se concentra em atividades agropecuárias, pequenas indústrias, prestação de serviços, comércio varejista, pequenas empresas e com o turismo em época de praia de água doce, movimentando a economia local. A cidade ainda mantém um cais para a travessia do rio para o Maranhão, mantendo viva a tradição de ser uma cidade portuária. Presentemente, pouco se fala sobre o lendário Padre João, mas, quando se trata da história de Boa Vista, o vigário é o primeiro personagem da história a ser mencionado.

Atualmente, a cidade dispõe de uma Unidade de Pronto Atendimento (UPA), um hospital de pequeno porte e três postinhos de saúde nos três principais bairros para atendimento à saúde da população. A educação é assistida pela Superintendência Regional de Educação (SRE), que supervisiona toda educação estadual (indígena, camponesa, quilombola e urbana), e pela Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).

As entrevistas analisadas a seguir são de professores e gestores que atuam em escolas da rede pública estadual do Tocantins e que são coordenadas pela Diretoria Regional de Educação de Tocantinópolis.

A cidade de Tocantinópolis, na área urbana, conta com quatro escolas estaduais secundaristas: Colégio Estadual Professor José Carneiro de Brito, Centro de Ensino Médio Girassol de Tempo Integral Darcy Marinho, Escola Paroquial Cristo Rei e Colégio Dom Orione.

Segundo o Painel de Monitoramento de Implementação do Novo Ensino Médio²⁹, a Superintendência Regional de Ensino de Tocantinópolis abrange 11 municípios da região do Bico do Papagaio e 20 escolas estaduais, somando um total de 2.437 alunos matriculados no ano de 2022.

3 OS SUJEITOS E SUAS COMPREENSÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Os sujeitos entrevistados advêm da rede pública estadual, onde quase todos atuam há mais de dez anos nas instituições pesquisadas. Eles possuem licenciatura em Pedagogia, Geografia, História e Letras, e a maioria são concursados. Conforme o quadro a seguir:

Quadro 4 - Perfil dos gestores e professores entrevistados.

PROFISSIONAIS DO COLÉGIO PALÁCIO DOS GIRASSÓIS³⁰		
PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO TOCANTINS
Diretora	Pedagogia	10 anos
Coordenador de Área	Geografia	21 anos
Professora	Pedagogia	7 anos
PROFISSIONAIS DO COLÉGIO BOA VISTA		
PROFISSIONAL	FORMAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE ESTADUAL DO TOCANTINS
Diretora	História	15 anos
Professora	Letras	17 anos

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A princípio, tinha-se por objetivo analisar o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio a partir da compreensão de professores e gestores das escolas públicas da rede estadual do Tocantins. Para tanto, planejou-se entrevistar diretores/as, coordenadores/as e professores/as. No Colégio Palácio dos Girassóis, foram entrevistados a diretora, o coordenador da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e uma professora também da mesma área,

²⁹ Acessar pelo site: <https://lookerstudio.google.com/reporting/243b65d1-0b85-4319-9b4c-52d4f030c244/page/ano1C>

³⁰ O nome das unidades escolares que aparecerão neste artigo (Colégio Boa Vista e Colégio Palácio dos Girassóis), são fictícios, com o objetivo de proteger a identidade tanto dos entrevistados como das unidades escolares que participaram desta pesquisa.

conseguindo assim entrevistar os profissionais que eram o foco da pesquisa³¹. No Colégio Boa Vista, dois profissionais aceitaram participar da entrevista³²: a diretora da unidade escolar e uma professora da Área de Linguagens e suas Tecnologias.

Cabe destacar aqui as características das duas unidades escolares escolhidas para esta pesquisa. A começar pelo Colégio Palácio dos Girassóis, inaugurado em 1981, está localizado na área urbana, na região central de Tocantinópolis, e atende exclusivamente ao Ensino Médio na modalidade de Tempo Integral. Atualmente, a escola possui oito turmas de Ensino Médio sendo três turmas da 1ª série, três turmas da 2ª série e duas turmas da 3ª série. O quadro de funcionários conta com 52 servidores, destes 13 são professores regulares, contando também com um total de 170 estudantes.

Inaugurado em 1998, o Colégio Boa Vista localiza-se na área urbana periférica e atende do 6º ano do Ensino Fundamental II ao Ensino Médio. O Colégio conta com um quadro de 51 servidores, sendo 25 professores regulares para atender 510 estudantes. O contingente de estudantes do Ensino Médio regular é um total de 176, mais 62 do Ensino Médio Integrado. O atendimento do Colégio conta com as turmas regulares do 6º ano ao Ensino Médio, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação de Jovens e Adultos – Pessoas Privadas de Liberdade (EJA-PPL) e Ensino Médio Integrado com o Curso Técnico Profissionalizante em Controle Ambiental.

A estrutura do Colégio Boa Vista dispõe de 10 salas de aula, 1 cantina, 1 coordenação pedagógica, 1 direção, 1 sala de orientação pedagógica, 1 coordenação financeira, 1 sala para os professores, 1 sala de planejamento, 1 quadra esportiva coberta, 1 secretaria, banheiros para os alunos e professores separados, 1 pátio coberto, áreas de convivência, 1 laboratório multifuncional de ciências da natureza e 1 biblioteca.

Assim, após a análise das entrevistas dos servidores das unidades escolares previamente apresentadas, categorizamos as respostas trazendo organização e estrutura à escrita deste artigo como mostra o quadro a seguir.

³¹ Com exceção do Coordenador de Área que substituiu o Coordenador Pedagógico que havia aposentado e não tinha substituto e estavam aguardando a posse dos novos concursados para preencher a vaga, então, a função havia sido transferida temporariamente aos Coordenadores de Área atuantes.

³² No Colégio Boa Vista durante o primeiro contato tivemos sucesso em mapear todos os profissionais que entrevistáramos, no entanto, na data marcada, o profissional (da coordenação) que assentiu a pesquisa desistiu ao ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), temendo por sua identidade.

Quadro 5 – Categorização das respostas dos entrevistados.

CATEGORIAS	DIRETORAS/COORDENADOR DE ÁREA	PROFESSORAS
	SUBCATEGORIAS	
EXCLUSÃO DE DISCIPLINAS/ REDUÇÃO DE CARGA HORÁRIA	Diminuiu carga horária de Português, Matemática, História...	
	Exclusão total da disciplina de Redação	
	Exclusão parcial das disciplinas de Sociologia e Filosofia	
DIFICULDADE COM AS TRILHAS DE APROFUNDAMENTO	Sacrifica outras disciplinas	Toma muito tempo
		Foge da realidade dos alunos
	Conteúdos de algumas Trilhas de Aprofundamento fora da formação do/a professor/a.	
	Alunos desmotivados	

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Segundo Bardin (1977, p. 118), “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. As categorias e subcategorias apresentadas acima foram formadas a partir das falas dos entrevistados, o que nos permitiu agrupar as respostas, formando duas categorias gerais e algumas subcategorias, que se diferem de acordo com o cargo ocupado pelo profissional da educação.

3.1 O contato com a Reforma: relato dos profissionais da educação da rede pública do Tocantins

É sabido que, em 2016, aprovou-se a MP n. 746, que, posteriormente, foi convertida na Lei n. 13.415/2017, assegurando alterações no currículo do Ensino Médio sob vários motivos, um deles sendo do fato de que o currículo estava ultrapassado. Então, iniciaram-se várias campanhas e votações *on-line* para mensurar a aprovação da Reforma por parte de toda a comunidade escolar, em nível nacional. A mídia foi uma grande propagadora da reforma por meio de vídeos no *YouTube*³³, propagandas televisivas e anúncios nas plataformas digitais. No entanto, há quem diga que os anseios de quem vivencia o chão da escola não foram escutados

³³ Veja um vídeo lançado no canal do SESI e da Nova Escola no *youtube* explicando sobre as mudanças no Ensino Médio. Acesse os links: <https://www.youtube.com/watch?v=sti-XDU1Lso>
<https://www.youtube.com/watch?v=Vc-j43hMyNI>

e que a pesquisa realizada pelo governo não usufruiu das contribuições dos educadores para a elaboração da reforma. Para o coordenador de área do Colégio Palácio dos Girassóis, a pesquisa realizada

[...] foi muito estressante, porque eram muitas perguntas, acredito que surtiria mais efeito se ela fosse através de uma formação ou de uma assembleia [...] assembleias regionais, até chegar em Brasília, mas não, eles fizeram uma coisa mais [...] Foi uma coisa de cima pra baixo, não foi de baixo para cima, entendeu?! Por isso, que os problemas estão sendo colhidos agora, né?! [...] Como é que você implanta uma coisa num ano e no mesmo ano já apresenta problemas!? Foi falta [...] a discussão que foi aos trancos e barrancos, né?! (Coordenador de Área do Colégio Palácio dos Girassóis).

Nota-se que o coordenador da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresenta uma certa indignação em relação ao *modus operandi* da aprovação e implementação da reforma, que, segundo ele foi “de cima para baixo”, ou seja, mais uma política pensada e implementada pelos olhares de gabinete, daqueles que não vivenciam a realidade diária da escola. A Lei n. 13.415/2017 apenas seguiu a realidade da implementação das políticas educacionais, como alertou Ferretti (2003), ainda no início dos anos 2000, quando analisou o cenário das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, ao afirmar que:

A formulação e a implementação das reformas se deram de forma pouco democrática, apesar das tentativas governamentais de fazer crer o contrário. As audiências públicas, realizadas com o intuito propalado de ouvir a comunidade dos educadores quanto ao que se propunha a Câmara do Ensino Básico do Conselho Federal de Educação para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico por meio das diretrizes [...], tiveram efeito prático, na medida em que os vários comentários, críticas e sugestões não foram incorporados ou o foram superficialmente [...] Nesse sentido, as audiências cumpriram o papel de legitimação social do que já estava definido, à revelia dos que delas participaram como convidados (Ferretti, 2003, s/p).

Neste sentido, Toniato et al. (2023) assevera que os professores são meros entregadores de propósitos, sendo que as decisões são tomadas externamente e, ao chegar dentro das unidades escolares, cabe aos professores entregarem aos alunos o que lhes foi passado. Assim, a ausência dos professores “[...] para pensar a própria realidade demonstra como a lógica mercantil se apoderou das reformas curriculares” (Toniato et al., 2023, p. 6). Corroborando com este posicionamento do Coordenador de Área, a professora do Colégio Palácio dos Girassóis, ao ser indagada sobre como ela tomou conhecimento da reforma, explicita que:

Foi no início do ano com a entrega da modulação [...] quando nos foi entregue a modulação foi falado que havia essa nova modulação e que perdemos carga horária, o que nos deixou muito fragilizados. A gestão articulou como que iria encaixar os funcionários nessa nova modulação, então assim, a gente foi pego desprevenido e mais uma vez, ressaltar, não houve formação e a gente ficou [...] foi o susto inicial da reforma, foi um susto perder carga horária, foi um susto sem saber o que fazer [...] aquela interrogação [...] (Professora do Colégio Palácio dos Girassóis).

Neste excerto da professora, percebe-se que ela não tinha conhecimento aprofundado da reforma; logo, subentende-se que ela não contribuiu para sua elaboração e implementação, o

que converge com o posicionamento de Toniato et al. (2023, p. 8), ao afirmar que “o papel dos professores é transformado, tornando-os meros entregadores de expectativas externas do mundo corporativo em relação à educação”. As mudanças são advindas do externo para o interno de forma imperativa, e os professores apenas têm a obrigação de pôr em prática aquilo que já foi previamente elaborado e aprovado pelos reformadores. Na íntegra, Toniato et al. (2023, p. 25), traz a seguinte reflexão:

Aos professores, seja exercendo a docência ou a gestão escolar, cabe-lhes o papel de executores, sendo rotineiramente, responsabilizados, pois, nos momentos de avaliação e divulgação dos resultados que medem a suposta qualidade da educação pública, os reformadores nunca são responsabilizados e julgados, mas os professores, sim.

Este posicionamento se assemelha ao posicionamento de Freitas (2018, p. 102) quando o autor afirma que para melhorar a qualidade da educação não é preciso inserir a educação no “livre mercado, regada a políticas de *accountability*, currículo padronizado e teste censitários”.

Para o autor:

As estratégias alternativas precisam ganhar espaço para serem construídas com parâmetros diferentes dos que orientam até agora a reforma empresarial da educação. Trata-se de construirmos um tipo de responsabilização que seja horizontalizado, que aposte nos nossos professores, estudantes e gestores. Que seja planejada com eles e para eles (Freitas, 2018, p. 102).

Assim como apresentou Freitas (2018), a responsabilização deve ser horizontal e não “de cima para baixo” como explicitou o Coordenador de Área anteriormente. As estratégias devem ser pensadas também com os professores, eles devem ser inseridos no processo de elaboração daquilo que eles também serão protagonistas.

Um ponto a ser discutido é a participação de toda a comunidade escolar (pais, estudantes, sociedade, gestores e professores) na implementação da reforma nas escolas, visto que há uma falta de concordância entre as diretoras das duas unidades escolares pesquisadas e as professoras. As primeiras alegam que houve, sim, reuniões, assembleias com os pais; já as segundas dizem que não. Segundo o Coordenador de Área do Colégio Palácio dos Girassóis, ao ser indagado se a comunidade escolar tomou conhecimento da reforma no início de sua implementação, ele alega que não, e afirma que “o estado [Tocantins] não faz esse tipo de coisa, ele já coloca é para funcionar e acabou e você tem que se virar nos trinta [...]”. No entanto, a diretora do Colégio Palácio dos Girassóis afirma:

Sim! Teve, a gente fez mesa redonda também com os estudantes, com os professores da universidade, esclarecendo, vieram né, esclarecer como que é esse trabalho, essa reforma. Então, assim [...] houve pesquisa também, houve a própria secretaria, houve uma pesquisa, uma escuta, né, anterior as discussões, houve seminários, né, então, a longo prazo houve aí toda uma preparação, né, pra que acontecesse né, e aí é lei, tem que acontecer e aconteceu e tem que se adequar [...] (Diretora do Colégio Palácio dos Girassóis).

A partir da resposta da diretora, pode-se interpretá-la de forma inconclusiva; porém, explicita-se que há uma discordância visível entre sua opinião e a opinião do Coordenador de Área. Os gestores são os transportadores das ideias externas, e os professores, os executores dessas ideias. Assim, como afirma a diretora “é lei, tem que acontecer e aconteceu”. Sobre as políticas impostas Moraes e Carneiro (2024, p. 13) afirmam que “[...] a forma aligeirada e antidialógica com a qual a referida reforma foi implementada, mostrou-se como mais uma estratégia das políticas antipopulares a serviço da hegemonia capitalista”. A ideia dos autores corrobora a posição dos profissionais do Colégio Palácio dos Girassóis.

Quanto à diretora do Colégio Boa Vista, referente ao conhecimento da comunidade escolar sobre a implementação da reforma, a mesma afirma que houve “duas ou foram três reuniões com os pais” no início do ano letivo, mas que, durante a implementação da Reforma na unidade escolar, não houve nenhuma reunião com os pais ou estudantes. Nesse sentido, Ferreira (2017, p. 297) afirma que é importante

[...] compreender as juventudes e seus contextos de modo a favorecer suas potencialidades. Não se trata apenas de mudar o currículo do ensino médio, mas de relacionar o conhecimento da complexa e diversificada realidade dos jovens e integrar o trabalho dos professores em atividades pedagógicas coletivas e interessadas no aprofundamento da complexidade do conhecimento científico e cultural. Acima de tudo, valorizar os professores e implantar processos coletivos de formação continuada. Pois é fundamental que os atores escolares sejam desafiados a articularem diferentes dimensões da ação educativa.

Em suma, é notório que a implementação da Reforma nas unidades escolares deveria ser um banquete aberto a todos. Entretanto, tornou-se uma reunião fechada a poucos, vazia de seus protagonistas (professores e estudantes) e alheia à diversidade. A Reforma devia ser horizontal e pensada por professores e estudantes. O currículo nacional, unificado, homogêneo e sem representatividade, realmente não precisa da ação das pessoas que vivenciam o cotidiano escolar, porque já nasce pré-pronto, só para colocar na mesa e ser servido.

3.2 Exclusão de disciplinas/redução da carga horária: cadê a disciplina que estava aqui?

A parte do currículo que compete à Formação Geral Básica (FGB) sofreu mais ataques quando se fala em exclusão de disciplinas e/ou redução de carga horária, afetando o trabalho de muitos docentes. Os itinerários formativos encharcaram os currículos com as Eletivas, o Projeto de Vida e com as Trilhas de Aprofundamento, o que, de certa forma inibiu o oferecimento das disciplinas regulares, como Geografia, História, Sociologia, Filosofia e Redação.

Os propositores da Reforma trazem como ponto fulcral do currículo, a formação para a vida. Assim, ao basearem-se nos ensinamentos de Dewey (1959) e Perrenoud (1999), que afirmam, respectivamente, que:

Diz um velho rifão que não basta um homem ser bom: **êle deve ser bom para alguma coisa**. Essa alguma coisa para que o homem deve ser bom **é a capacidade de viver como membro da sociedade, de modo que aquilo que recebe dos outros para sua vida se equilibre contribuição para a vida dos outros**, aquilo que êle recebe e dá como ser humano, como ser dotado de desejos, sentimentos e ideias, não são bens exteriores e sim um expandir-se e um aprofundar-se da vida consciente - uma compreensão mais intensa, disciplinada e ampla das significações (Dewey, 1959, p. 395, grifo nosso).

Uma competência não remete, necessariamente, a uma prática **profissional** e exige ainda menos que quem a ela se dedique seja um profissional completo. Assim, como **amador**, pode-se dar um concerto, organizar viagens, animar uma associação, cuidar de uma criança, plantar tulipas, aplicar dinheiro, jogar uma partida de xadrez ou preparar uma refeição. Tais práticas, entretanto, admitem uma **forma profissional**. Não há nada de estranho nisso: os novos ofícios, raramente, nascem **ex nihilo** e, de maneira geral, representam o término de um processo de gradativa profissionalização de uma prática social inicialmente difusa e benévola. É perfeitamente normal, pois toda competência amplamente reconhecida evoca uma prática profissional instituída, emergente ou visual (Perrenoud, 1999, p. 35, grifo do original).

Para Dewey, a formação do indivíduo deve ser baseada na capacidade dele em desenvolver coisas no dia a dia, em ser bom em alguma coisa, com o objetivo de viver em sociedade e poder contribuir para a vida dos outros por meio de suas habilidades diárias. Para Perrenoud (1999), as competências não necessariamente remetem à prática profissional; portanto, o indivíduo pode facilmente aplicar dinheiro e cuidar de uma criança, desde que ele tenha competência para isso.

Laval (2019, p. 72) alerta que “o que importa não é a qualidade nem a quantidade de conhecimentos adquiridos, principalmente se forem inúteis ou inadequados. O que interessa é a capacidade do trabalhador de continuar aprendendo durante toda a vida aquilo que for útil profissionalmente”. Esse alerta nos leva a refletir que a ausência de uma profissionalização para algumas tarefas não inibe a importância das disciplinas regulares para todo e qualquer estudante, independente de qual profissão irá seguir ou se irá imediatamente para o mercado de trabalho.

Seguindo a linha de formação para a vida, o Caderno 1 do DCT direciona o currículo para “[...] os interesses profissionais e acadêmicos do estudante, possibilitando-o seguir seu caminho após a conclusão da Educação Básica. É isso que a BNCC preconiza: aprendizagens comuns e obrigatórias, conectadas a competências que preparam os jovens para a vida” (Tocantins, 2022c). Fica perceptível que se tem uma educação voltada para questões práticas do dia a dia, tomando, assim, o espaço das disciplinas regulares. Entretanto, os reformadores

alegam que o Brasil é o único país do mundo que tem um único modelo de Ensino Médio com treze disciplinas obrigatórias (Brasil, 2016).

Quanto ao ataque às disciplinas regulares, pode-se alertar sobre a redução da carga horária de trabalho de alguns professores que foram submetidos a ministrar componentes dos itinerários sem nenhuma formação específica. No Colégio Palácio dos Girassóis, a professora entrevistada afirmou que “[...] acho que já passei por todas essas partes diversificadas, porque elas complementam nossa carga horária, entendeu? Já tive eletivas, já tive estudos orientados, já tive avaliação semanal [...]”. Ao ser indagada sobre sua atuação nessa parte diversificada e sua formação, a professora afirma que já atuou fora da sua área de formação, pois as Eletivas são escolhidas pelos alunos, então, ela teve que estudar muito para poder trabalhar com determinados assuntos.

No caso do Colégio Boa Vista, a diretora afirmou que não houve perda de carga horária, pois os professores complementam com a parte diversificada e assegurou que:

A carga horária do professor para nós, enquanto equipe [...] que a gente que faz a modulação dele, eles não tiveram perdas. Por quê? **Porque eles tiveram que complementar com os itinerários formativos.** Por exemplo, o professor de matemática, ele pega lá nos itinerários formativos, lá na trilha, lá na eletiva aquele complemento da sua carga horária, né?! Então, assim, perda em si, não. Houve aquele receio do professor, de um professor, por exemplo, que é efetivo, ele não querer pegar a trilha, entendeu?! Ele não quer pegar uma eletiva, mas aí, enquanto escola, a gente apresentou, **“é isso que eu tenho, se você quiser tá aqui sua carga horária, se não, você busque outra unidade escolar”** (Diretora do Colégio Boa Vista, grifo nosso).

Nesse sentido, o que se afirmou, corrobora diretamente com o posicionamento de Tonieto et al. (2023, p. 9) quando afirma que essa “[...] pressão imposta ao professor o faz cada vez mais um prestador de serviço, ou seja, sua ação enquanto profissional é sempre para atender uma demanda externa, restando pouco espaço para a atuação como autor de mudanças internas no processo educacional.” As imposições postas ao professor transferem a ele apenas a responsabilidade de executar o que já vem pronto, o que já está embalado para consumo como um produto que se tira das prateleiras de um supermercado.

De resto, o encolhimento do trabalho docente após a Reforma do Ensino Médio está associado tanto à sua desvalorização e inferiorização, visto que esse profissional sairá da sua área de formação tendo sua formação desrespeitada quanto a não obrigatoriedade de algumas disciplinas, como Sociologia e Filosofia, que ficam à mercê do querer ou não da gestão da unidade escolar para oferecê-las na matriz curricular anual. As disciplinas supracitadas entraram no currículo como obrigatórias, a partir da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, que alterou a LDB assegurando que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (Brasil, 1996).

No entanto, 9 (nove) anos depois, a Lei n. 13.415/2017, retira essa obrigatoriedade e inclui na LDB em seu art. 35-A, parágrafo segundo, afirmando que “[...] a Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 1996). Vale destacar que em sua primeira inclusão em 2008, a obrigatoriedade veio como disciplinas, já na alteração realizada pela Reforma a inclusão se dá por meio de estudos e práticas, logo, pode ser um estudo de um tema transversal, uma oficina, um seminário, mas não necessariamente uma disciplina regular com conteúdo próprio. Diante disso, Laval (2019, p. 81) afirma que “[...] o problema não é a supressão dos saberes, mas a tendência a vê-los somente como ferramentas ou estoques de conhecimentos operatórios utilizáveis para resolver problemas, tratar informações ou implementar projetos”.

Neste sentido, Giovannetti e Sales (2023, p. 12) também alertam que:

[...] os conteúdos tradicionais do Ensino Médio, organizados em matérias como Sociologia, Filosofia, História, Biologia, entre outras, não são considerados necessários em uma realidade em que a educação tem uma finalidade pragmática de atender às necessidades de mão de obra da esfera econômica, que demanda cada vez mais especialização e menos um ensino plural.

As disciplinas citadas no excerto acima foram afetadas, mudando a matriz curricular das três séries do Ensino Médio, como afirma o coordenador de área do Colégio Palácio dos Girassóis:

Aí uma turma que tinha duas aulas de português ou de geografia, passou a ter uma, que tinha aula de filosofia e passou a não ter nenhuma aula de filosofia. Aí a gente perdeu carga horária, perdemos muitos professores por causa disso. Muitos! Muitos! Muitos professores [...] nós estamos com um quadro muito reduzido agora por causa desse novo ensino médio.

Corroborando com o posicionamento do coordenador, a professora do mesmo colégio afirma que o impacto da Reforma foi negativo e que precisaria de incentivo, formação e recursos para entregar o que foi proposto. De acordo com a entrevistada:

[...] a intenção desse novo modelo, né, essa reformulação, seria aulas diversificadas, aulas interessantes, aulas lúdicas, que prendam a atenção do aluno e fuja do tradicionalismo, mas para ter esse tipo de aula, precisa ter recurso tecnológico, precisa ter recurso pedagógico, precisa da formação do professor e a gente não teve [...] não passou por essas formações e nem temos materiais que atenda a demanda. Então, assim, pra mim mesmo que perdi carga horária por conta do novo ensino médio, né, perdemos uma aula de sociologia, uma aula de filosofia, então assim, para mim da área de Humanas, não foi resultado positivo, infelizmente (Professora do Colégio Palácio dos Girassóis).

Ao ser questionada sobre seu posicionamento em relação a reforma a professora diz que não a vê com bons olhos, porque segundo ela:

[...] praticamente entregaram nas nossas mãos e falaram “faz e faz acontecer”, pra gente não foi algo muito bom, muito interessante porque a gente ofereceu para os

alunos um trabalho sem qualidade, né!? Então assim, o resultado não foi satisfatório, estamos finalizando o ano [2023], praticamente empurrando com a barriga porque a gente não tem recursos, não tem base como ministrar essas aulas que foram sugeridas pra gente como ensino médio. Então assim, não foi bem aceita, nem pelos professores, nem pelos estudantes (Professora do Colégio Palácio dos Girassóis).

É perceptível, conforme expõem os profissionais citados, a preocupação com a redução das disciplinas, a perda de colegas de trabalho, a falta de investimentos e a indignação desses profissionais ao relatarem suas experiências com a reforma. Segundo Silva (2020), o currículo é um território em disputas, onde as questões postas ali são dadas como verdadeiras e superiores àquelas que foram excluídas, então, assim como há a exclusão das disciplinas tidas como insignificantes para a preparação dos jovens para a demanda do dia a dia, foram postas unidades curriculares (eletivas, projetos de vida, trilhas de aprofundamento, estudos contemporâneos) que se sobrepuseram às disciplinas regulares. O currículo também impõe uma ideia, uma crença, uma cultura, um posicionamento político (Silva, 2020). Os conteúdos tidos ali são escolhidos por um grupo que está na posição de ditar regras, de avaliar, de escolher e excluir o que será estudado. Para Silva (2020, p. 31):

A escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar.

Assim, a escola apenas dá continuidade ao ciclo de dominados e dominantes que a sociedade tenta perpetuar por meio dos meios de comunicação, da ciência, da cultura, da política e do trabalho, sendo só mais um aparelho ideológico de Estado (Althusser, 2023).

Nesse contexto, depreende-se que a Reforma é mais uma política que afirma oferecer uma educação de qualidade, tendo por base a igualdade e equidade, mas na verdade só alarga os abismos sociais e econômicos, com uma educação falha e completamente desigual. Nela, onde os atores principais dessa peça teatral morrem no final de diferentes formas, seja na evasão ou por não conseguir conciliar a ampla jornada da escola com o trabalho que necessita para sobreviver. Nesse sentido, Moll (2017, p. 63) salienta que:

[...] as desqualificadas condições do sistema escolar, somadas a profundas desigualdades sociais também impõem aos jovens brasileiros profundas desigualdades na realização dos percursos escolares, obstaculizando, muito mais do que possibilitando, processos de desenvolvimento pleno (que evidentemente não se podem esgotar no âmbito da ação escolar).

Gradativamente nos percursos escolares, as desigualdades estão sendo reproduzidas, tanto dentro dos muros da escola quanto na lei que regulamenta a Educação Básica no país.

Pode-se concluir que a Reforma fere os direitos constitucionais dos cidadãos e cidadãs que usufruem da educação pública, visto que a CF/1988, em seu artigo 212, parágrafo 3º, assegura que “a distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, **garantia de padrão de qualidade e equidade**, nos termos do plano nacional de educação” (Brasil, 1988, grifo nosso). Após a Reforma, esse padrão de qualidade e equidade apresentado na CF/1988, torna-se mais desnivelado ainda, já que as instituições construirão seus currículos de acordo com suas realidades. No entanto, vale ressaltar que, as realidades das escolas também são desiguais, logo uma terá muito mais estrutura e recurso para oferecer uma educação de qualidade que outra. Como nivelar o padrão de qualidade quando há fatores além do currículo.

Assim como na LDB também é assegurado que a educação oferecida deve ser embasada nos princípios da qualidade como afirma os artigos 3, 4 e 9 em seus incisos IX, IX e VI, respectivamente. Recentemente, por meio da Lei n. 14.644/2023, foi alterada a LDB, incluindo no Artigo 14 o parágrafo 2º, o Fórum dos Conselhos Escolares, fortalecendo os Conselhos Escolares a fim de também melhorar a qualidade social da educação como está posto no inciso III do mesmo artigo. Mesmo com toda essa legislação, a educação ainda sofre com as invasões das políticas de mercado.

3.3 As Trilhas de Aprofundamento: aprofundando a desigualdade

Este Novo Ensino Médio traz uma divisão que foi proposta pela Lei n. 13.415/2017, que oportuniza a organização de alguns arranjos curriculares que vão desde a escolha de disciplinas pelos estudantes, passando pela alteração na carga horária, resultando, no caso da rede estadual do Tocantins na criação das Eletivas e das Trilhas de Aprofundamento.

As Trilhas de Aprofundamento são compostas por uma sequência de unidades curriculares, que possibilitam a aprendizagem sequencial em uma ou mais Áreas do Conhecimento e na Formação Técnica Profissional. No Caderno 3 - Trilhas de Aprofundamento é enfatizado que:

As Trilhas de Aprofundamento são de livre escolha do estudante, ofertadas em conformidade com as condições da unidade escolar. O estudante poderá realizar matrícula em mais de uma Trilha de Aprofundamento concomitantemente, desde que haja compatibilidade de carga horária. Poderá, ainda, ao término do semestre letivo, mudar de Trilha de Aprofundamento, até o 4º semestre, garantido o direito ao aproveitamento dos estudos cursados (TOCANTINS, 2022g, p 37).

O excerto acima afirma que o estudante pode escolher mais de uma Trilha de Aprofundamento, podendo mudar, caso esse seja seu querer. No entanto, há uma preocupação

por parte dos professores quando o assunto é o oferecimento exacerbado das Trilhas. Para a professora do Colégio Palácio dos Girassóis:

[É um problema] Essa questão das cargas horárias que perdemos, né, e aí as trilhas, várias trilhas, inúmeras trilhas e os alunos desmotivados. Porque, aqui eles, [são] multisseriados, né, as trilhas, então há toda uma organização pré-aula, e os alunos têm que se misturar e aí eles não gostam muito de se misturar. Segunda e terceira [séries], né, no caso, tá na segunda e terceira série desse ano. Então assim, pra gente [...] pra gente [...] não tá sendo muito legal não [...] oh, meu Deus do céu!

Com reiterado posicionamento, tem-se a professora do Colégio Boa Vista que compartilha das mesmas aflições de sua colega de profissão ao afirmar que:

Tem uma disciplina chamada trilha, né, trilha [...] e eu fiquei com o tema “Eu sou meu padrão”, eu passei praticamente o ano inteiro falando do mesmo tema, né?! Não a mesma coisa, porque eu tive que pesquisar muitas coisas sobre esse assunto aí, falando sobre padrões de beleza, o que é aceito e o que não é aceito pela sociedade, então assim [...] eu acredito que essa disciplina aí, além de ter tomado muito meu tempo, pesquisando coisas pra trazer para os estudantes, ela pode até contribuir, mas não tinha essa necessidade de passar um ano falando da mesma coisa, do mesmo tema [...].

Diante dos relatos das professoras, percebe-se, tanto uma desmotivação e/ou reprovação por parte dos alunos como por parte dos professores que se sentem alheios às novas tarefas impostas pela Reforma, onde as Trilhas é uma delas. Para Motta, Leher e Gawryszewski (2018, p. 321):

[...] a expropriação do conhecimento dos docentes é uma dimensão crucial, repercutindo nas políticas de formação de professores, sempre no sentido de uma formação desidratada de teoria e baseada em práticas balizadas no empirismo vulgar - afinal, o que é dado a pensar será assegurado pelas corporações, centros de pensamento do capital e pelas coalizões dos setores dominantes. As universidades públicas devem ser paulatinamente afastadas de qualquer ascendência efetiva sobre a formação docente massiva.

A afirmação dos autores acerca da Reforma não só afeta diretamente os estudantes de toda a Educação Básica, mas como também mantém os profissionais da educação reféns de seus ditames empresariais, com formações rasas e pouca preparação para lidar com as imposições postas dentro das escolas. O conhecimento que antes esse profissional deveria ter para formar novos sujeitos, hoje, não é exigido, já que “[...] o papel do professor não é mais transmitir conhecimento, mas motivar, orientar, avaliar. Ele se tornou um *coach*” (Laval, 2019, p. 144).

Ante a esta realidade, os profissionais vivem momentos de tensão quando o assunto é o oferecimento das Trilhas, visto que, como os alunos fazem a escolha de quais Trilhas querem, em muitas situações, os professores lecionam fora de sua área de formação, principalmente os da Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, dado que foi a área mais afetada com a redução de carga horária. A professora do Colégio Palácio dos Girassóis, quando questionada

se os professores e gestores já haviam conversado sobre a reforma na instituição, afirma que ficam se perguntando se há possibilidades de reformularem a modulação e voltar algumas disciplinas:

Se vai voltar sociologia pra segunda série, se vai voltar filosofia pra terceiras [séries] como é que vai acontecer. Eu falo assim, pela minha área, né, que perdeu, mas falo também, por história, que perdeu carga horária, geografia que perdeu carga horária. Ou os professores que ministram trilhas sem ter nenhuma formação, sem ter nenhum tipo de conhecimento, tem que estudar novamente, tem que estudar [...] então assim [...] é complicado (Professora do Colégio Palácio dos Girassóis).

Ao adentrar-se nas escolas percebeu-se as lacunas da Reforma, como exposto pelo relato da professora acima. Essas questões que nos fazem refletir vão além da estrutura da escola, perpassando também outro campo, como a formação de professores, nos remetendo ao excerto de Motta, Leher e Gawryszewski (2018), anteriormente citados.

Outro fator que se deve considerar é o “excesso” de disciplinas da parte diversificada do currículo ofertadas pela nova reforma. Ferreira (2023, p. 5), analisa essa diversificação como algo preocupante, visto que:

[...] a diversificação de ofertas de disciplinas, às quais muitas não representam o conhecimento científico porque estão relacionadas com aspectos socioemocionais, vem conferindo um currículo reducionista que não alcança minimamente a complexidade que o mundo das áreas de conhecimento representa em termos de importância para a autonomia intelectual dos estudantes.

Corroborando com o posicionamento da autora, o coordenador de Área do Colégio Palácio dos Girassóis demonstra preocupação com esse inchaço de disciplinas da parte flexível afirmando:

Eu acho que a maior crítica em relação ao Ensino Médio são as trilhas. Porque só pra você ter uma ideia, a trilha, ela ocupa 12 aulas semanais. São 12 aulas de trilha por semana em cada série, aí essas 12 aulas [...] [deixa] de pegar aula de geografia, de história, de filosofia, entendeu? Então, a crítica maior é em relação a essas trilhas, que elas foram implantadas de uma forma, que elas sacrificam outras disciplinas.

De modo geral, não só os docentes apresentaram dificuldades com as Trilhas, a gestão também se posicionou de forma negativa. A diretora do Colégio Palácio dos Girassóis relata que as Trilhas além de ser um “tapa buraco” na carga horária dos profissionais que perderam disciplinas, também desafiam o professor a sair da sua “zona de conforto”, na verdade, é sair da sua área de formação e dar conta do que lhe foi imposto. Essas alterações, impostas pelas reformas neoliberais impõem ao professor mudanças no seu modo de atuar em sala, levando-o a

[...] transitar ao longo de sua trajetória laboral por diversos componentes curriculares, instaurando a polivalência como umas das principais características no seu trabalho. Assim lecionarão para conteúdos estranhos à sua formação e lotação, sendo obrigados a se adaptar. Uma condição que favorecerá o processo de destituição do conhecimento

de sua cátedra, retirando o caráter específico do seu trabalho e favorecendo a sua desprofissionalização (Nepomuceno, 2022, p. 288).

Esse discurso do professor sair da “zona de conforto”, corrobora com o que está sendo proposto pela Reforma do Ensino Médio, onde os profissionais da educação atuarão fora da sua área de formação, levando-os a se reinventarem tornando-se um profissional polivalente. As reformas neoliberais pensadas e implementadas por organismos internacionais que também buscam por professores que demonstrem resultados nos testes padronizados tornando seus salários dependentes desses resultados (Freitas, 2018). A fala da diretora do Colégio Palácio dos Girassóis aborda sobre a não aceitação dos professores em relação a Reforma e sobre os docentes saírem da “zona de conforto”, dizendo que:

É [...] tem [...] tem o que é a favor e tem o contra, né, porque a gente sabe que é uma mudança, né, foi uma mudança, porque a reclamação, a rejeição maior foi, principalmente, a retirada de disciplinas, com perda de carga horária, como por exemplo, sociologia, tem numa série, na outra não tem, filosofia [...] Então assim, saiu uma carga horária de um professor e entrou uma trilha, sendo que aquela trilha provavelmente, ela não foi de encontro com a tua formação [...] Porque trabalhar com trilhas, o professor tem que ser muito didático, porque ali é um universo e às vezes o objeto de conhecimento que tem na área que ele tá trabalhando a trilha, muitas vezes diferencia daquilo que é da formação dele, da área dele, porque não bate, não bate tudo. Então, foi isso a maior dificuldade que eles reclamam justamente por isso, que [...] é muito amplo, né, e aí tem que ter muito jogo de cintura mesmo pra você poder planejar e aí termina que se não for um professor bem dinâmico, ele sofre muito, pra poder ter. Porque assim, aquele conteúdo, ele tem que ser desconstruído, não existe aquele professor de pegar só o seu pincel e seu apagador e ir pra dentro de uma sala de aula, então ele foi [...] ele foi desafiado a ir buscar, a ir estudar, a ir é [...] transformar sua didática naquilo que ele vai ter os estudantes ali com autonomia nos seus estudos. Aí é algo que a gente viu que dificultou né, porque ele saiu da sua zona de conforto, que é uma coisa, igual aqui a área de humanas, por exemplo, aqui, o professor de história, ele perdeu quase que 50% da carga horária dele, da área dele, que não tem. Então, foi substituído com que? Com trilhas, né?!

No relato da diretora, fica perceptível como os professores estavam alheios à Reforma implementada e como estes foram prejudicados com essas imposições verticalizadas, advindas da centralização de ideias e decisões. Os sistemas que avaliam e formam políticas educacionais e de formação de professor estão nas mãos de um punhado de empresas e patrocinadores da educação, que acabam ditando as regras a serem seguidas por esses profissionais. Quanto a esse distanciamento dos profissionais referente ao novo currículo pós-reforma e ao que está sendo imposto aos professores, Freitas (2018, p. 109) alerta que:

A reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserindo em um livre mercado competitivo, e neste cenário, os salários são tornados dependentes dos resultados esperados, sem direito à estabilidade no emprego e tanto quanto é possível sem sindicalização. Estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir “qualidade” na escola. Em sua visão, o professor trabalha mais se tiver com sua cabeça a prêmio todo dia.

Resumidamente, os professores também entram nessa seara de oferecer a educação como produto de mercado. Os conhecimentos que esses profissionais irão levar aos estudantes devem fazer sentido tanto para estes como para aqueles que irão receber e para a realidade na qual estão inseridos. Neste sentido, a Resolução n. 3/2018, que altera as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu artigo 26, parágrafo 3º afirma que “a proposta pedagógica, na sua concepção e implementação, deve considerar os estudantes e os professores como sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (Brasil, 2018). Entretanto, o que fica perceptível com os relatos dos profissionais que vivenciam a educação pública, é uma realidade completamente diferente do que está posto na lei. Mais uma vez os protagonistas da educação básica pública são excluídos da elaboração do enredo que irão protagonizar, diariamente, no chão da escola.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este artigo, nos cabe voltar ao nosso objetivo de analisar a implementação da Reforma do Ensino Médio, a partir da compreensão dos professores e gestores de duas escolas da rede estadual do Tocantins.

Os relatos dos profissionais, denunciam direta e indiretamente como a Reforma foi implementada nas escolas. Os entrevistados demonstraram insatisfação com a falta de formação e sua exclusão durante o processo de elaboração da reforma, o que vai de encontro com as informações propagadas pela mídia quando afirma que a construção da reforma foi realizada com colaboração dos profissionais da educação por meio de uma pesquisa *online*.

Os servidores em tela, afirmaram também que só foram avisados sobre as mudanças através da direção da escola e da Superintendência Regional de Educação (SRE). Um ponto de alerta, é o silenciamento dos professores e equipe diretiva quando há uma estratégia gerencialista de regulação e dominação ferindo o exercício da docência, que pode-se identificá-los por meio do estresse, pressão emocional, aumento da carga horária de trabalho burocrático, competição entre os docentes pelas trilhas de aprofundamento a serem escolhidas pelos alunos e ações mais individualizadas (Lacerda; Caetano, 2023), os quais são aspectos causados por uma política imposta que, além de excluir esse profissional também o afeta de maneira negativa.

Além do ataque aos profissionais, há ainda a insatisfação com a redução das disciplinas regulares, o que causa um desconforto não só nos profissionais da educação, mas também nos alunos ao demonstrarem desmotivação, principalmente, com as Trilhas de Aprofundamento. Diante da compreensão dos servidores entrevistados, nota-se uma política verticalizada que

fraciona e fragiliza o currículo da rede estadual prejudicando a formação do estudante. O Estado se exime de sua responsabilidade ao transferir, com a Reforma, o dever de oferecer uma educação de qualidade aos estudantes deixando a cargo das unidades escolares o oferecimento que estiver ao seu alcance, havendo um alargamento das desigualdades tanto no oferecimento da educação quanto no acesso e permanência desses jovens estudantes.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo. Editora: Persona, 1977.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 27 fev. 2023.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 01 dez. 2022.
- BRASIL. **Exposição de motivos nº 00084/2016/MEC da Medida Provisória nº 746**, de 15 de setembro de 2016. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf Acesso em: 30 nov. 2022.
- BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de dezembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em: 26 nov. 2022.
- DEWEY, John. **Democracia e Educação: introdução à Filosofia da Educação**. 3ª ed. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1959.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p.293-308, abr./jun., 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/cLyHwCQFR8r97gxFCJtcGHM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2024.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Uma educação minguada: o projeto político-pedagógico da reforma do ensino médio. **EccoS Revista Científica**. São Paulo, n. 67, p. 1-19, out./dez. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eccos/n67/1983-9278-eccos-67-e25472.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2024.
- FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 9, p. 41-49, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1597>. Acesso em: 22 fev. 2024.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2018. 160 p.
- GIOVANNETTI, Carolina. SALES, Shirlei Rezende. Políticas curriculares para o ensino médio brasileiro: o discurso da ineficiência como justificativa para reformas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 16, n. 2, p. 1-17, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/62456>. Acesso em: 02 abr. 2024.

LACERDA, Lisangela Teixeira. CAETANO, Maria Raquel. A reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul e o processo de desdemocratização da educação: a voz dos professores. **Revista Transmutar**, Curitiba, v. 8, e17504, p. 1-23, 2023. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/rtr/article/view/17504>. Acesso em 10 mai. 2024.

Laval, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo. 2019.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771> Acesso em: 12 set. 2022.

MORAES, Viviane Merlim. CARNEIRO, Waldeck. Educação, direito de todos: quem são todos na reforma do ensino médio? **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**. São José dos Pinhais, v.17, n.3, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/5214>. Acesso em: 24 abr. 2024.

MOTTA, Vânia Cardoso. LEHER, Roberto. GAWRYSZEWSKY, Bruno. A pedagogia do capital e o sentido das resistências da classe trabalhadora. **Ser Social**, v. 43, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862/17577. Acesso em: 20 jan. 2024.

NASCIMENTO, Júnio Batista do. **Tocantins: história e geografia**. 6ª ed. Goiânia: Bandeirante, 2009.

NASCIMENTO, Júnio Batista do. **Conhecendo o Tocantins: história e geografia**. 5ª ed. Goiânia: Asa Editora, 2007.

NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. **A reforma do ensino médio no Brasil: uma contrarreforma trabalhista para o trabalho docente**. (Tese), 2022. Disponível em: <https://www.bdt.uerj.br:8443/bitstream/1/19516/2/Tese%20-%20Vera%20Lucia%20da%20Costa%20Nepomuceno%20-%202022%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 08 set. de 2024.

PALACÍN, Luis Gómez. **Coronelismo no extremo norte de Goiás: o padre João e as três Revoluções de Boa Vista**. São Paulo: Edições Loyola. 1990.

PEREIRA, Clenan Renaut de Melo. **De Boa Vista a Tocantinópolis**. Palmas-TO: Editora, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3 ed. Belo Horizonte-MG. Autêntica Editora, 2020.

TOCANTINS. **Caderno 1 – Disposições Gerais**. Palmas-TO, 2022c. Disponível em: <https://central.to.gov.br/download/314408>. Acesso em 10 mai. 2023.

TOCANTINS. **Caderno 3 – Trilhas de Aprofundamento**. Palmas-TO, 2022g. Disponível em: <https://www.to.gov.br/seduc/documento-curricular-do-territorio-do-tocantins-dct-to-etapa-ensino-medio/4hdqnsjj0uwt> . Acesso em 05 mai. 2023.

TONIETO, Carina. *et al.* Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Revista Educação**. Santa Maria, RS, v. 48, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/69995>. Acesso em: 28 jan. 2024.

5 CONCLUSÕES GERAIS

Neste trabalho, tivemos como objetivo geral compreender o processo de implementação da Reforma do Ensino Médio na rede pública de ensino do estado do Tocantins, a partir da análise em duas escolas da rede estadual, localizadas na região do Bico do Papagaio. Para um melhor entendimento, nos debruçamos acerca da história do estado do Tocantins e da cidade de Tocantinópolis, nosso *locus* de pesquisa, a fim de conhecermos a realidade local para compreendermos as nuances do currículo em (re)construção após a Reforma do Ensino Médio de 2017.

Enfatizamos que a organização curricular do Ensino Médio do Tocantins segue as orientações das políticas educacionais impostas, sofrendo com o esvaziamento das disciplinas e com a insatisfação dos professores, o que nos leva a perceber uma centralização na elaboração dessas políticas educacionais. A responsabilidade de concretizar as alterações curriculares fica nas mãos dos professores e gestores que, dentro de suas realidades, buscam oferecer o melhor.

As organizações que contribuíram para a existência da Base Nacional Comum Curricular veem a educação como um produto de mercado, onde podem investir para obterem lucro a curto ou longo prazo. Há várias formas de intervenção dessas organizações na educação básica pública, seja na venda de cursos de formação continuada, venda de livros didáticos ou na formação das crianças e jovens das escolas públicas para serem futuros braços fortes no mercado de trabalho.

É perceptível que as mudanças no currículo e na gestão advêm de orientações verticalizadas, que fazem os professores serem meros executores de tarefas, subestimando a capacidade profissional desses servidores em escolherem caminhos a serem percorridos com seus alunos, com quem vivenciam as mais variadas realidades das mais diversas formas. Os profissionais da educação sofrem com a pressão de dar conta do que está sendo imposto de forma antidemocrática, sendo forçados a “fazer acontecer”, e, se não obtiverem resultados positivos, são culpabilizados pelo mau serviço prestado.

Os currículos, sendo territórios em disputa, como afirma Arroyo, sofrem alterações que prejudicam a formação humana e plural das crianças e jovens das escolas públicas. As disciplinas que contribuem para uma formação crítica e reflexiva são colocadas em segundo plano, e o que predomina é o ensino por competência e habilidades para formar um trabalhador hábil e polivalente. Os conteúdos percorrem um caminho “escolhido” pelos alunos após a conclusão de seus Projetos de Vida, a partir de Eixos Estruturantes que embasam todo o ensino nas escolas. Há orientações de que o ensino deve seguir os percursos escolhidos pelos

estudantes; no entanto, sabe-se que essas escolhas são limitadas, e a venda de uma Reforma repleta de possibilidades não passa de uma falácia vendida pelos reformadores de direita.

Percebe-se que a educação sofre ataques dessas organizações, como o Banco Mundial, com o intuito de retirar do Estado o seu papel de oferecer uma educação laica, pública e de qualidade a todos. As propostas desses organismos internacionais vêm acompanhadas de um discurso de incapacidade do Estado em oferecer uma educação de qualidade, avaliada por provas de larga escala impostas, principalmente, aos países periféricos. É sabido que esses organismos buscam privatizar a educação, para vendê-la em doses homeopáticas ao público de maior número - as famílias em situação econômica desfavorável que precisam da educação pública.

No entanto, a educação que queremos para o país vai além das avaliações de larga e das reformas educacionais. A educação que almejamos ultrapassa os muros da escola e adentra às casas dos estudantes, valorizando a cultura, o bairro, a localidade e os estudantes como pessoas que carregam consigo conhecimentos que os constituem como sujeitos únicos. Valorizamos o conhecimento como algo que contribui para a construção de uma sociedade mais justa, mais crítica e reflexiva.

No Brasil, por exemplo, há uma diversidade cultural muito grande, e isso contribui para que haja currículos diversos que abarque as diferenças das regiões e estados com mais profundidade, valorizando cada vez mais as culturas locais. Porém, o que se tem, é a imposição de um currículo homogeneizador e verticalizado que sobrepõe uma cultura e exclui outra. Tratando-se da região Norte, em especial o estado do Tocantins, percebe-se uma exclusão da cultura tocantinense no DCT, onde os mais diversos povos foram excluídos, a cultura suprimida e as realidades apaziguadas pela tentativa de oferecer um currículo igual a todas as unidades escolares, um currículo igual a todos os jovens, seja ele camponês, indígenas ou quilombolas.

Precisa-se de uma educação pensada para e pelos estudantes e professores, sendo estes os protagonistas da escola pública brasileira. Essas políticas neoliberais, que dizem tentar resolver os problemas da educação, apenas aprofundam as desigualdades e culpabilizam professores e alunos pelo seu fracasso. As políticas e os projetos a serem desenvolvidos para a educação devem partir do chão da escola, onde as pessoas vivenciam suas limitações e escassez de materiais, de laboratório, de biblioteca, de professores e até de escolas. É dentro das escolas, no dia a dia, que os professores veem as necessidades. Não é de um olhar de gabinete, como afirmava Paulo Freire, que vão surgir as soluções para os problemas na educação.

Na história, é percebido um projeto de educação pública dual, visto que ainda hoje, há reformas que projetam uma educação para os que pensam e para os que executam, sendo a

Reforma do Ensino Médio a materialização dessa dualidade. Desde a criação do Sistema S com o escoamento de boa parte da juventude para cursos profissionalizantes, e a Lei n. 5.692/1971, com a profissionalização compulsória, torna-se entendível o objetivo dessas reformas educacionais: manter os filhos da classe trabalhadora longe dos percursos universitários.

A falácia de que a Base Nacional Comum Curricular veio para equiparar as oportunidades educacionais se concretizou sendo apenas uma falácia, visto que a realidade dos meios e fins da Reforma do Ensino Médio é um aprofundamento das desigualdades, seja ela de instituição para instituição ou entre as regiões do país. A concretude da Reforma do Ensino Médio é um ensino de qualidade social precária, com uma desvalorização dos professores e inferiorizando seu trabalho, fazendo com que atuem fora de seu campo de formação. Isso representa um desrespeito às famílias que precisam das políticas sociais e uma busca incessante pelo poderio financeiro através da mercadorização da educação. Assim como afirma Freitas (2018, p. 142), “a educação deve ser um espaço de diversidade de ideias não sujeito a mordças impostas por pretensas leis que visem eliminar a liberdade intelectual dos docentes e estudantes durante seu percurso formativo”. Diante disso, pedimos a revogação da Reforma do Ensino Médio, haja vista que não queremos mais uma colcha de retalhos na educação com Emendas Constitucionais ou um “Novíssimo Ensino Médio” (Lei n. 14.945/2024), queremos uma educação pública, de qualidade e com uma gestão pública!

REFERÊNCIAS

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular, 2018. 160 p.