

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR
SOCIEDADE E DESENVOLVIMENTO - PPGSeD**

GISLEI RODRIGUES DIAS

**REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO:
A QUEM INTERESSA A REFORMA?**

**CAMPO MOURÃO - PR
2025**

GISLEI RODRIGUES DIAS

**REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO:
A QUEM INTERESSA A REFORMA?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Sociedade e Desenvolvimento.

Linha de Pesquisa: Formação humana, políticas públicas e formação do espaço.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Rodrigues da Costa

**CAMPO MOURÃO - PR
2025**

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

DIAS, Gislei

Reflexões críticas sobre o Novo Ensino Médio: a quem interessa a reforma? / Gislei DIAS. -- Campo Mourão-PR, 2025.

95 f.

Orientador: Fabio COSTA.

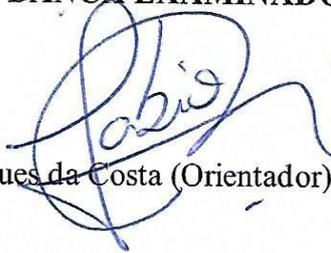
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico Interdisciplinar: "Sociedade e Desenvolvimento") -- Universidade Estadual do Paraná, 2025.

1. Interdisciplinaridade. 2. Políticas Públicas.
3. Novo Ensino Médio. I - COSTA, Fabio (orient). II
- Título.

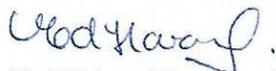
GISLEI RODRIGUES DIAS

**REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO: A QUEM INTERESSA
A REFORMA?**

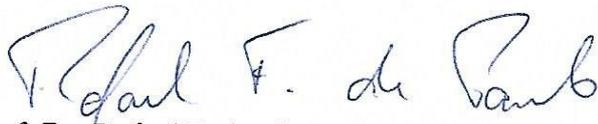
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Fábio Rodrigues da Costa (Orientador) – Presidente



Prof.^a Dr.^a Edinéia Fátima Navarro Chilante – Unespar, Paranavaí



Prof. Dr. Rafael Freire de Paula – Unespar, Campo Mourão

Data de Aprovação

06/05/2025

Campo Mourão - PR

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, de forma especial, à minha esposa, Iara, que sempre me apoiou em todos os meus projetos, e com este não foi diferente. Foi ela quem me disse que eu conseguiria, acreditou em mim quando nem eu mesmo acreditava. Sem dúvida, ela moldou o homem que sou, fez e continua fazendo de mim uma pessoa melhor a cada dia.

Dedico também aos meus pais, que me proporcionaram uma base educacional de importância essencial e que, mesmo sem que eu percebesse à época, me fez compreender o valor dos estudos. Considerando ainda o fato de minha mãe e meu pai não terem concluído o ensino fundamental, reconheço que o conhecimento e os valores transmitidos por eles também foram fundamentais para que eu chegasse até aqui. Afinal, a educação é responsabilidade do Estado e da família e, neste ponto, talvez eu seja suspeito para dizer, mas acredito que minha família cumpriu exemplarmente o seu papel.

Ao meu filho de coração, Afonso, uma criança que me ensinou a enxergar a vida por outras perspectivas, aquelas que apenas a experiência de ser pai é capaz de proporcionar. O tema da minha dissertação está voltado à educação e ao conhecimento, e é incrível o quanto uma criança de quatro anos foi (e continua sendo) capaz de me ensinar a cada dia.

Dedico também à minha sobrinha-filha, Bianca, que, mesmo diante de todas as adversidades enfrentadas, demonstra com seu sorriso lindo a importância de superar os desafios. Bianca é, sem dúvida, uma das pessoas mais fortes que já conheci.

E, não menos importante, dedico à minha irmã, um dos melhores seres humanos que conheço. Ela é uma inspiração de vida e de humanidade para mim. Sempre que enfrento alguma adversidade ou desafio, penso: o que minha irmã faria nesta situação?

Nos momentos mais delicados vividos por mim, foram essas pessoas que nos momentos mais delicados que vivi, foram essas pessoas que vieram ao meu pensamento e me impulsionaram a seguir em frente, mesmo diante dos obstáculos. Por isso, não faria sentido deixá-las de fora desta dedicatória, afinal, elas foram os alicerces que me sustentaram para a vida e, de certa forma, também para a realização deste mestrado.

AGRADECIMENTOS

Não poderia deixar de agradecer, primeiramente, a Deus, que, em sua infinita bondade, proporcionou que eu chegasse até aqui. O mestrado foi, para mim, um período de muita fé. Acredito que o conhecimento científico contribui para formar pessoas melhores, mas creio também que a fé em Deus e em nosso Senhor Jesus Cristo é igualmente essencial. ELE caminhou entre nós como um exemplo de ser humano, sempre estendendo as mãos a todos, independente de cor, raça, poder aquisitivo ou qualquer outra convenção humana.

O caminho até o mestrado foi árduo, mas prefiro pensar que não se resumiu apenas aos dois anos do curso; na verdade, foi um percurso construído muito antes, um processo pelo qual fui sendo moldado ao longo da vida. Desde a educação infantil, venho construindo minha trajetória acadêmica com o apoio de professores que marcaram cada etapa desse percurso. Por essa razão, agradeço a todos os meus professores do ensino fundamental e médio, cuja dedicação e saberes transmitidos foram fundamentais para que eu chegasse ao mestrado. A formação acadêmica e a pós-graduação, compreendo hoje, começaram a ser cultivadas muito antes do ingresso na universidade. Seguindo essa linha, estendo meus agradecimentos aos professores do ensino superior, tanto na área da Biologia quanto da Geografia, formações que foram decisivas para que eu adquirisse o conhecimento necessário e, assim, fosse selecionado para o mestrado.

Ao meu orientador, Professor Doutor Fábio Rodrigues da Costa, a quem também tive o privilégio de ter como docente em minha segunda graduação, em Geografia. O Professor Fábio sempre contribuiu com ideias valiosas para esta dissertação, acompanhando-me com dedicação e orientando-me com maestria em todas as etapas do trabalho. Sua trajetória acadêmica é inspiradora, e sua postura ética e humana, admirável. Apesar de seu vasto conhecimento, sempre demonstrou abertura e receptividade às minhas ideias, tornando esta pesquisa uma verdadeira construção em parceria.

Não poderia deixar de expressar minha profunda gratidão à Unespar e ao Programa de Pós-Graduação em Estudos do Desenvolvimento (PPGSeD). Sinto orgulho em afirmar que sou *filho* da Unespar, uma instituição exemplar que me proporcionou um conhecimento singular, fundamental para minha formação cidadã, tanto na graduação quanto no mestrado. Pude vivenciar, de forma concreta, os três pilares que sustentam a universidade: *ensino, pesquisa e extensão*. Reitero a importância de que esta instituição continue a ser pública, gratuita e de excelência.

Ao PPGSeD, registro meus sinceros agradecimentos por me proporcionar a oportunidade de alcançar o título de *Mestre*, uma conquista que jamais imaginei alcançar. Foram dois anos repletos de aprendizado e crescimento. Agradeço a cada integrante do programa que colaborou para essa realização, incluindo os coordenadores, a secretária, os profissionais da limpeza e todos os demais envolvidos. De modo especial, não poderia deixar de expressar minha profunda gratidão ao renomado corpo docente do programa. Serei eternamente grato a todos os professores das diversas disciplinas, cuja qualificação se destaca tanto na dimensão científico quanto didática.

[...] Querem saber se um sistema escolar como um todo é de boa qualidade? Perguntem pelo ensino médio.

(Paolo Nosella, 2015).

DIAS, Gislei Rodrigues. **Reflexões Críticas sobre o Novo Ensino Médio**: a quem interessa a reforma? 95f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, Universidade Estadual do Paraná, *Campus* de Campo Mourão, Campo Mourão, 2025.

RESUMO

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trouxe novas abordagens para o sistema educacional brasileiro, sendo que muitas dessas mudanças já estão em curso nas escolas do país com o denominado Novo Ensino Médio (NEM). Trata-se de uma nova política pública nunca antes vista no cenário nacional. Diante da relevância da temática educacional e das transformações introduzidas pela nova proposta, é pertinente questionar os possíveis impactos que ela poderá gerar nas escolas brasileiras, bem como investigar os interesses políticos e econômicos que sustentam o NEM. Neste sentido, esse trabalho objetiva: a) compreender as reformas estabelecidas na história da educação brasileira, no que tange ao ensino médio; b) refletir sobre as consequências das reformas na qualidade da educação; c) analisar criticamente o Novo Ensino Médio. Para a pesquisa em questão, foi realizado um levantamento histórico acerca das reformas no Ensino Médio no Brasil e análise documental de cunho qualitativo da BNCC voltada ao NEM. Vale salientar que a pesquisa se fundamenta em uma abordagem interdisciplinar, entendida como caminho essencial para compreender e refletir criticamente sobre as reformas educacionais no país, especialmente no que tange ao Novo Ensino Médio (NEM).

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Políticas Públicas. Novo Ensino Médio.

DIAS, Gislei Rodrigues. **Critical Reflections on the New Secondary Education: Who is interested in the reform?** 95p. Dissertation (Master) - Society and Development Interdisciplinary Postgraduate Program, State University of Paraná, Campo Mourão *Campus*, Campo Mourão, 2025.

ABSTRACT

The approval of the National Common Curriculum Base (BNCC), brought new approaches to the Brazilian educational system, and many of these changes are already underway in the country's schools with the so-called New High School (NEM). This is a new public policy never before seen on the national scene. Thus, considering the importance of the theme involving education, as well as the changes that the new proposal brings, it is fair to question the possible impacts that will be promoted in Brazilian schools, in addition to analyzing what are the political and economic interests behind the NEM. In this sense, this work aims to: a) understand the reforms established in the history of Brazilian education, with regard to high school; b) reflect on the consequences of reforms on the quality of education; c) critically analyze the New High School. For the research in question, a historical survey was conducted about the reforms in High School in Brazil and a qualitative documentary analysis of the BNCC focused on NEM. It should be noted that the research will take place in an approach based on interdisciplinarity as the way to understand and critically reflect on education reforms in the country, especially the NEM.

Keywords: Interdisciplinarity. Public Policies. New High School.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Competências da BNCC.....	47
Figura 2 – Componentes curriculares da FGB.....	51
Figura 3 – Carga horária da FGB e IFs.....	55
Figura 4 – Carga horária da FGB e IFs, conforme Lei 14.945/2024.....	56
Figura 5 – Carga horária da FGB, IFs e EPT, conforme Lei 14.945/2024.....	57
Figura 6 – Síntese das características atemporais do pensamento conservador no Brasil	77
Figura 7 – Alinhamento da BNCC com o capitalismo.....	78

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes curriculares por Área do conhecimento.....	52
Quadro 2 – Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio.....	65
Quadro 3 – IFs referente a casa área do conhecimento.....	66
Quadro 4 – Principais bandeiras de parlamentares conservadores.....	76

LISTAS DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EUA	Estados Unidos da América
FGB	Formação Geral Básica
IFs	Itinerários Formativos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NEM	Novo Ensino Médio
MEC	Ministério da Educação
MEI	Microempreendedor Individual

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SUAS REFORMAS HISTÓRICAS	18
2.1 O olhar dos Jesuítas para o ensino: séculos XVI ao XVIII	18
2.2 A reforma pombalina	23
2.3 O ensino no período joanino: 1808 – 1821	28
2.4 A reforma do ensino na era Vargas	31
2.5 O Governo Militar e o ensino médio profissionalizante	35
2.6 A redemocratização e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	39
3 AS MUDANÇAS PROPOSTAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO	44
3.1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	44
3.2. Qual o objetivo da mudança na carga horária?	54
3.3. A precarização das Ciências Humanas no Novo Ensino Médio	61
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	87

1 INTRODUÇÃO

O tema *educação* é uma pauta política frequente em um Estado nação, pois é de amplo conhecimento que o desenvolvimento territorial em seus mais diversos aspectos (social, econômico, cultural, ambiental e político) perpassa por um sistema educacional de qualidade. Entretanto, o próprio modelo de educação pode ser usado e pensado para defender os interesses de uma minoria e não necessariamente o da sociedade como um todo. Logo, é de suma importância que as políticas públicas voltadas ao campo educacional sejam analisadas a partir de um olhar crítico.

A partir de um uso político, projetos na área da educação podem ser implementados de modo a, em suas entrelinhas, perpetuar lógicas de exploração historicamente enraizadas no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Nesse sentido, compreende-se que as políticas públicas educacionais devem ser formuladas e implementadas com base nos interesses coletivos, e não apenas em favor de uma parcela historicamente privilegiada da população. Refletir sobre políticas públicas na educação é, portanto, refletir sobre o modelo de sociedade que se deseja construir no presente e para o futuro.

Atualmente, posso afirmar que disponho de um conhecimento mais amplo sobre a sociedade em que vivemos, sobretudo em razão dos estudos realizados ao longo da graduação em Geografia. No entanto, recordo-me dos tempos de escola, no pequeno município de Altamira do Paraná. Ao concluir o ensino médio, em 2007, ainda não compreendia plenamente as dinâmicas sociais, econômicas e políticas, tampouco reconhecia meu lugar enquanto sujeito inserido na sociedade. Minha percepção de futuro restringia-se à ideia de conquistar um emprego digno, com carteira assinada, como requisito fundamental para a vida adulta.

A graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas (2013–2015), enquanto formação em nível superior, ampliou significativamente meu acesso ao conhecimento. No entanto, ainda não me proporcionou uma compreensão sistêmica da sociedade, tampouco uma noção mais aprofundada sobre meu papel e minha atuação dentro dela. A partir da segunda graduação (curso de Geografia 2017-2021), iniciei os primeiros passos na docência em 2021. Devo aqui mencionar que a Geografia me proporcionou conhecimento ímpar de uma Ciência Humana, logo, minha compreensão da sociedade e dos seus mais diversos aspectos foram substancialmente ampliados.

Considerando esse percurso, em 2021, eu já contava com duas graduações e uma compreensão social mais amadurecida, sentindo-me preparado para atuar como docente na

mesma escola onde cursei o ensino básico. Cabe destacar, ainda, minha inclinação pela Geografia em detrimento da Biologia, motivada, sobretudo, pela possibilidade de oferecer aos meus alunos do ensino regular, ainda que minimamente, uma compreensão crítica da sociedade brasileira.

No meu segundo ano de atuação docente (2022) me deparei com uma nova política pública intitulada Novo Ensino Médio (NEM) nas escolas do estado do Paraná e do Brasil, sendo que vem causando inúmeros impactos no sistema educacional do país.

No âmbito da atuação docente, percebi que muitos professores têm manifestado dificuldades em relação à nova proposta do Ensino Médio, por uma série de motivos. Corroboro as angústias dos professores, pois sinto a mesma dificuldade. Além desses desafios, podemos notar uma sensível redução na carga horária das disciplinas e, conseqüentemente, dos componentes curriculares das áreas de Ciências Humanas e Sociais.

Nesse sentido, senti a necessidade de compreender com maior profundidade essa nova política pública e refletir criticamente sobre ela a partir de uma análise histórica e dialética. Assim, o mestrado representou uma oportunidade fundamental para ampliar meu entendimento acerca das transformações promovidas pelo Novo Ensino Médio.

O NEM começou a ser implantado nas escolas brasileiras em 2022, com o devido amparo legal da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através da Lei Federal 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que visa nortear a educação básica no território brasileiro. Vale salientar que o Novo Ensino Médio (NEM) tem promovido significativas alterações na conjuntura escolar, entre elas a reorganização da carga horária, especialmente na Formação Geral Básica (FGB), e a introdução dos Itinerários Formativos (IFs). Estes, por sua vez, compõem a parte flexível do currículo e visam ao aprofundamento em áreas escolhidas previamente pelos próprios estudantes.

Este ponto em específico é onde se encontra umas das mudanças mais significativas do NEM, considerando que os estudantes da 2ª série exercem a prerrogativa de escolher áreas do conhecimento para aprofundamento dos estudos até o término do Ensino Médio. Porém, com a extensão desse aprofundamento de conteúdos de forma mais técnica para a 2ª e 3ª séries, observa-se uma redução da carga horária destinada à Formação Geral Básica (FGB), que contempla as diversas disciplinas tradicionalmente presentes desde o Ensino Fundamental. Esse aspecto, por sua vez, tem sido um dos pontos mais criticados em relação ao Novo Ensino Médio (NEM).

A partir desta perspectiva, entendemos que não se trata de uma simples alteração na grade ou no currículo, como também não basta apenas a comunidade escolar se adaptar as novas

condições impostas. Trata-se de uma mudança de grande impacto, principalmente no que se refere ao tipo de formação que pretendemos para a futura sociedade brasileira. Neste sentido, surgiram algumas indagações que nos levaram à formulação dos seguintes problemas de pesquisa: **Quais foram as mudanças instituídas pelo NEM?** Quais foram as mudanças instituídas pelo Novo Ensino Médio (NEM)? Esse questionamento é fundamental, considerando que o NEM já está em processo de implantação nas escolas brasileiras, mas ainda há pouco conhecimento sobre suas especificidades entre os membros da comunidade escolar, incluindo professores, gestores e pedagogos. Vale salientar que o desconhecimento é ainda mais amplo quando se trata da sociedade em geral, posto que até mesmo os pais de aluno não estão totalmente cientes desta nova política pública. Dessa forma, entende-se que uma mudança dessa magnitude exige ampla divulgação para a sociedade, bem como formação específica e em tempo adequado para toda a comunidade escolar.

Outro ponto a ser destacado, que constitui um dos pilares desta pesquisa, é a análise crítica do Novo Ensino Médio (NEM), com o objetivo de identificar os interesses subjacentes relacionados ao tipo de sujeito que se pretende formar para a sociedade do futuro.

Inerentemente a isso, temos o segundo ponto de questionamento: **Quais são os interesses políticos e econômicos por trás do Novo Ensino Médio?** Analisando as reformas educacionais que ocorreram ao longo da história brasileira, é possível identificar diversos interesses, seja de cunho econômico, social, político, cultural, dentre outros. Neste sentido, é importante refletir e analisar de forma crítica os interesses econômicos, políticos e sociais no NEM.

Elencadas as questões-problema, traçamos os objetivos pelo quais norteou-se a presente pesquisa, no sentido de evidenciar melhor o tema proposto. Logo, o objetivo geral desta dissertação foi compreender e analisar as mudanças estabelecidas pelo Novo Ensino Médio e verificar seus impactos na formação dos estudantes. Entendemos que compreender melhor toda essa política pública é de grande valia para a sociedade, pois reafirmamos que não se trata apenas da adaptação da escola às novas regras, mas de implicações em um nível que pode transformar a conjuntura social.

Tendo sido apresentados o tema, o problema e o objetivo geral da pesquisa, traçamos agora os três objetivos específicos, sendo o primeiro: analisar as principais reformas ocorridas nas políticas para o Ensino Médio no transcorrer da história do país. Com esse objetivo buscamos compreender os aspectos históricos inerentes ao ensino médio. Para compreender a atual conjuntura no ensino médio brasileiro, é de suma importância entender seu passado de

reformas. Buscamos verificar possíveis cadeias de eventos que culminaram na atual configuração do ensino médio brasileiro.

O segundo objetivo específico da presente pesquisa é compreender as mudanças na educação introduzidas pelo Novo Ensino Médio, especialmente na escola pública, com recorte no estado do Paraná. Entender essa nova política pública e suas implicações a curto prazo se faz relevante, pois ela está diretamente relacionada à prática pedagógica de diretores, pedagogos e principalmente de professores. Vale salientar que, com o Novo Ensino Médio (NEM), ocorrem mudanças significativas no currículo escolar, especialmente com a inserção de novas disciplinas, Trilhas de Aprendizagem e Unidades Curriculares. Outro ponto a se destacar é o fato e a carga horária também será afetada, principalmente no que se refere à Formação Geral Básica (FGB). O que se percebe é uma redução significativa da FGB no decorrer do ensino médio, mesmo com o aumento das Trilhas de Aprendizagem, o que endossa as críticas ao novo modelo. É importante destacar que a reforma possibilita que as Unidades da Federação possam modificar aspectos da grade curricular de acordo com a realidade regional e local. Essas divergências são mais visíveis nos IFs, podendo ser modificadas de acordo com a orientação de cada estado, respeitando a BNCC como parâmetro nacional. Dito isso, destaca-se que serão apresentados e analisados criticamente alguns currículos, com ênfase na abordagem adotada pelo estado do Paraná em relação à implementação do Novo Ensino Médio (NEM).

O último objetivo da pesquisa, porém não menos importante, é analisar quais são os interesses políticos e econômicos por trás do Novo Ensino Médio Neste momento da pesquisa, buscamos identificar que tipo de sociedade se busca formar com a nova reforma, visto que a história nos mostra que as principais mudanças educacionais possuíam interesses inerentes, logo é relevante procurar entender se o NEM possui potencial para contribuir com uma sociedade mais justa, ou se irá corroborar com um modelo de nação favorável a elite da população brasileira.

Tendo em vista o problema de pesquisa e os objetivos estabelecidos, cabe agora delimitar a abordagem mais adequada para responder às questões que se apresentam como centrais e instigantes neste estudo. Neste sentido, a presente pesquisa é de natureza qualitativa, pautada em uma análise documental da BNCC, no intuito de dar um tratamento analítico a mesma, além de fornecer possíveis novas interpretações (Godoy, 1995, p. 21) ao problema estudado Vale salientar que a pesquisa qualitativa busca tratar o ser humano enquanto ser social (Guerra, 2014, p.10). Para obter melhor compreensão do fenômeno, será utilizada também a pesquisa bibliográfica, realizada a partir de bibliografia já publicadas, cujo objetivo é auxiliar

na compreensão do tema e explicar a área que está sendo estudada (Lakatos; Marconi, 1992, p. 43).

A presente pesquisa está subdividida em quatro seções, sendo essa Introdução a primeira delas. Na segunda seção, intitulada “O ensino médio brasileiro e suas reformas históricas” buscamos compreender as reformas históricas no ensino médio brasileiro, bem como abordar as principais mudanças ocorridas no que se entende por ensino médio. Para tal, foi realizado um recorte histórico com início no período dos Jesuítas, no séc. XVI (subseção 2.1), seguindo então para período com início no séc. XVIII até o século XIX (subseção 2.2). Seguindo essa linha cronológica, abordamos o ensino médio pelas Províncias até a década de 1931 (subseção 2.3); a partir desse ponto é dado enfoque ao ensino médio, a contar do primeiro governo de Getúlio Vargas, ressaltamos que esse período do ensino médio, porém, se estende até 1971 (subseção 2.4). Em seguida, abordamos o ensino médio e o ensino técnico que vai de 1971 até 1982 (subseção 2.5). Por fim, a abordagem compreende a linha temporal de 1982 até a LDB, sendo esta a última reforma anterior ao NEM (subseção 2.6).

Já na terceira seção, intitulada “Mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio”, a pesquisa buscou analisar a nova proposta do ensino médio já em implantação nas escolas brasileiras. Neste item, procuramos enfatizar de forma mais detida a LDB, por se tratar das diretrizes em vigorantes da BNCC e conseqüentemente do NEM (subseção 3.1). É de suma importância enfatizar o papel da BNCC na nova proposta, por isso buscamos enfatizar e analisar este documento, por se tratar de um norteador na educação brasileira, além de ser um dos principais da presente pesquisa (subseção 3.2). Ainda na seção III, mencionamos comparamos a atual carga horária do NEM com a grade anterior, visto que é onde se encontra um dos principais pontos e embate entre os defensores e os que não concordam com a reforma (subseção 3.3). Um último ponto da seção III é a reflexão sobre um possível retorno dos estudos tecnicistas promovidos pelo NEM. Cabe uma análise crítica pensando principalmente no tipo de sujeito e de sociedade que estão sendo formados para o futuro (subseção 3.4).

Todas as etapas da pesquisa serão conduzidas pela perspectiva da interdisciplinaridade. Ao falarmos do ensino médio, desde o século XVI até os dias atuais, é de grande relevância recorrermos à História, visto que é necessário compreender o passado para entender o presente e projetar o futuro. Quando que tipo de sociedade queremos formar para o futuro com a nova proposta, estamos considerando a forma como os seres humanos se relacionam, recorrendo à Sociologia, que possui pressupostos metodológicos que também ancoram o presente estudo. Vale destacar que a Pedagogia é outra ciência que contribui para o entendimento do tema, uma

vez que o ele está intrinsecamente relacionado ao processo educacional e de ensino e aprendizagem.

Pensar de maneira interdisciplinar é considerar o todo e as partes, pois ambos estão interligados, independentemente da ciência envolvida. Assim, não apenas as Ciências Humanas apresentam essa característica interdisciplinar, o que reforça a importância de se analisar um determinado tema considerando seus múltiplos aspectos e variáveis, uma vez que todas as áreas do conhecimento estão inter-relacionadas, concepção essa muito bem explanada por Morin (1996, p. 274-275), em sua “epistemologia da complexidade”.

Nesse sentido, é de suma importância que o tema da interdisciplinaridade seja debatido de forma adequada, superando a compreensão simplificada que a reduz a uma mera articulação entre disciplinas. Para deixar o conceito arcaico de interdisciplinaridade deve-se abandonar muito do que é dito na própria academia, visto que não promove a abertura de diálogo, se comportando como uma camisa de força que inibe qualquer tipo de movimento (Fazenda, 1998, p.13). É importante considerar também que a produção do conhecimento interdisciplinar requer uma quebra de paradigma do que está posto nos dias atuais; em outras palavras, é preciso que a academia promova uma abertura a novos temas e abordagens, no sentido de sair do campo restrito de cada área, o que não é algo tão simples de ser feito, considerando que poucas pessoas, vinculadas à sua formação de origem, demonstram disposição para sair de sua “zona de conforto” em busca de novas abordagens, ainda que necessárias para o desenvolvimento de cada uma das ciências envolvidas.

2 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E SUAS REFORMAS HISTÓRICAS

O ensino médio brasileiro passou por diversas reformas ao longo da história, essas reformas estão conectadas com os interesses políticos e econômicos de cada período. O ensino médio, geralmente cursado durante a juventude, representa, em muitos casos, um ponto-chave na formação do tipo de cidadão que se almeja construir para a sociedade. Assim, é possível identificar em cada uma das reformas que o poder econômico, atrelado ao poder político, tentaram usar a educação para modelar e projetar o ser humano que se desejava, com a finalidade de atender, especialmente, às demandas diretas ou indiretas do mercado.

Alguns interesses, entre eles o econômico, podem influenciar nas políticas públicas direcionadas para o ensino, impactando na formação do sujeito. Tais interesses ocorrem por conta de atores que detêm certo poder na sociedade, logo, é possível por meio da pesquisa identificar os interesses que estão no bojo de uma política pública.

No Brasil, a educação como forma sistematizada de ensino e com um plano educacional iniciou-se com a chegada dos padres jesuítas, no início do século XVI, que inseriram uma educação religiosa com um formato europeu. A partir desse momento, diversas reformulações ocorreram, todavia, o que se percebe é que essas reformas possuíam interesses. Geralmente uma minoria mais poderosa influenciava politicamente no modelo de ensino que seria proposto no país.

2.1 O olhar dos Jesuítas para o ensino: séculos XVI ao XVIII

A história da educação no Brasil passou por diversas fases e, não raramente, somente se fala de educação a partir dos portugueses. Entretanto, é necessário tomar certo cuidado com tamanha limitação, visto que os nativos que aqui viviam possuíam seu método educacional para a transmissão dos seus saberes. Havia nesse período uma forma de educação que se amparava em três elementos básicos, sendo estes: a força da tradição consolidada em uma forma de *saber puro*, que orientava as ações dos homens; a *força da ação*, voltada do aprender fazendo de forma prática; a *força do exemplo*, aplicada principalmente aos mais velhos que em suas ações deveriam transmitir e dar exemplo aos mais jovens (Saviani, 2011, p. 38).

Saviani (2011), ressalta que, embora houvesse um modelo de educação aplicado aos nativos da época, não havia uma *pedagogia* similar à contemporânea, no sentido de momentos

de discussões de ideias pedagógicas e uma eventual necessidade de reformulação dos métodos aplicados ou sua reelaboração.

A educação no Brasil teve início, a partir da invasão portuguesa no século XVI, como um projeto conduzido pelos padres jesuítas, cuja missão estava centrada na catequese dos povos indígenas e na difusão dos valores da fé cristã. O objetivo principal da Coroa portuguesa era a busca por riquezas e a consolidação cada vez maior do catolicismo (conversão de novos fiéis), logo, é nítido o interesse mútuo entre Coroa e igreja (Raymundo, 1998). Os padres jesuítas chegaram em 1549, liderados pelo padre Manoel da Nóbrega, juntamente com a *Companhia de Jesus*, com o objetivo primordial da conversão dos nativos em prol da Igreja Católica, utilizando um projeto educacional previamente escolhido (Hernandes, 2010, p. 223).

Os padres foram incumbidos da missão de promover o processo de catequização, bem como de ensino em favor de Portugal, visto que havia o problema da expansão protestante na Europa, e era necessário manter o predomínio católico ao menos nas colônias (Wrege, 1993, p.13). Para isso, a Igreja Católica utilizou como pressupostos metodológicos a *Ratio Studiorum*, um conjunto sistematizado de práticas voltadas à educação da época, sempre em consonância com a manutenção da fé cristã católica, inerente ao projeto de colonização. Santos (2019) explica que a

Ratio Studiorum [...], resultado de sistematizações de práticas educativas, obra fundadora da Companhia de Jesus e modeladora da sua atuação. Tratando-se de um conjunto detalhado de normas aglutinadas em trinta conjuntos, a *Ratio* apresenta-se imprescindível para o estudo do ensino dos Jesuítas. Além de se constituir como uma base pedagógica, é um conjunto de regras que envolvem a administração, o plano de estudos, os métodos didáticos e a questão disciplinar dos colégios (p. 321).

Foi nesse modelo pedagógico que a Companhia de Jesus pautou a fundação de seus colégios. Foram 728 instituições de ensino em todo território o Brasil, durante os mais de duzentos anos em que os padres estiveram à frente da educação brasileira da época, o que explica a importância histórica que representa o modelo de educação jesuítica (Saviani, 2011, p. 57).

Vale salientar que o projeto educacional dos jesuítas não era voltado para apenas catequizar os indígenas, mas intencionava uma transformação social, objetivando uma profunda mudança na estrutura cultural dos nativos, visto que haveria mudanças na religião, costumes, sociedade, cultura, dentre outros (Neto; Maciel, 2008, p. 173-174). A mudança que se pretendia fazer com o modelo pedagógico *Ratio Studiorum* demonstrava de forma clara o tipo de sociedade almejada pelos jesuítas, cujos os objetivos estavam nitidamente descritos na abertura do

documento. Dessa forma, percebe-se que um modelo de educação enviesada e com interesses específicos já ocorria desde o início da colonização brasileira:

1. Objetivo dos estudos na Companhia. – Como um dos ministérios mais importantes da nossa Companhia é ensinar ao próximo todas as disciplinas convenientes ao nosso Instituto, de modo a levá-lo ao conhecimento e amor do Criador e Redentor nosso, tenha o Provincial como dever seu zelar com todo empenho para que aos nossos esforços tão multiformes no campo escolar corresponda plenamente o fruto que exige a graça da nossa vocação (Franca, 1952).

Além da tentativa de converter os povos indígenas à fé cristã (ação que enfrentava resistência por parte dos índios), também era proporcionada uma educação que visava principalmente a cultura europeia cristã, destinada aos filhos de colonos brancos para que oportunamente seguisse carreira de formação complementar em Portugal ou em outro lugar da Europa (Assunção, 2016, p. 80).

Neste sentido, os jesuítas se consolidaram como uma considerável força religiosa com objetivo primordial voltado à busca da perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e da vontade dos homens, nas quais se firmavam como pressupostos metodológicos, a ênfase na disciplina rígida e na hierarquia muito parecida com a estrutura militar (Neto; Maciel, 2008, p. 171). É de suma importância enfatizar que a atuação dos jesuítas era de grande valia tanto para a Igreja quanto para a Coroa, face aos interesses mútuos de ambos em conquistar e dominar mais territórios, além de cativar mais fiéis e, conseqüentemente, expandir o poder do catolicismo e de Portugal no cenário mundial, como aponta Raymundo (1998, p. 43):

A Ordem dos Jesuítas é produto de um interesse mútuo entre a Coroa de Portugal e o Papado. Ela é útil à Igreja e ao Estado emergente. Os dois pretendem expandir o mundo, defender as novas fronteiras, somar forças, integrar interesses leigos e cristãos, organizar o trabalho no Novo Mundo pela força da unidade lei-rei-fé.

O que se percebe notoriamente, em comparação com o modelo dos dias atuais, é que o ensino secundário é o que se entende hoje por ensino médio, pois equivale ao mesmo grau de instrução, visto que “literalmente, a expressão ensino secundário designa um grau ou nível do processo educativo, e, dessa forma, teria ela o significado de ensino médio, de segundo grau ou pós-primário” (Silva, 1969, p.19). Em seus escritos, Zotti (2005, p. 30) enfatiza que o ensino secundário, na época dos jesuítas, apresenta semelhanças com o que hoje se denomina ensino médio, inclusive no que diz respeito à faixa etária dos estudantes. Isso porque os estudos

secundários eram destinados aos adolescentes, enquanto a educação primária (elementar) atendia às crianças, o que reforça a relação possível entre ensino secundário e ensino médio na contemporaneidade.

A questão etária foi estratégica para os jesuítas, pois eles perceberam nas crianças e adolescentes um resultado mais significativo no que se refere a consolidação da fé cristã. Assim, era imprescindível o trabalho estratégico no primário e no secundário, pois era nestas etapas educacionais que se obtinham os resultados mais efetivos.

Nesse tempo, doutrinavam os nativos, especialmente os jovens e crianças, pois entendiam que estes aprenderiam mais facilmente sobre os valores cristãos que seriam ensinados. A instrução era feita por meio da leitura e apresentação da palavra divina, pois assim poderiam compreender melhor o mundo, então ignorado por eles (Silva, *et al.*, 2011, p. 3).

Tanto os padres jesuítas quanto a Coroa portuguesa possuíam interesses em comum, que estavam previstos nos objetivos do ensino secundário vislumbrando o tipo de sociedade que desejam formar no Brasil. Nesse sentido,

Quando se pensa em um tipo de ensino não podemos deixar de perceber o que o caracteriza pela sua função específica, ou seja, de acordo com as necessidades sociais que visa atender. Nesse sentido, pensar historicamente esse tipo de ensino exige, do ponto de vista histórico, percebê-lo no contexto em que se produz e é produzido, bem como perceber que o currículo é forjado historicamente e vem ao encontro dos valores e ideais sociais (Zotti, 2005, p. 30).

O ensino secundário compreendia os cursos de *Letras humanas, filosofia e ciências*, estes os mais difundidos no ensino jesuítico, sendo que os estudantes que optassem pelo ensino superior poderiam seguir a carreira de sacerdotes no curso de *Teologia e Ciências Sagradas*, ou deveriam seguir para a Europa para estudos nos campos jurídicos e da medicina (Piletti, 1987, p. 29).

Considerando o que se equivale como ensino médio nos dias atuais, o ensino secundário prevaleceu por muito tempo, principalmente com o curso de *Letras humanas*, o qual era voltado para o ensino de gramática latina, humanidade e retórica (Piletti, 1987, p. 29). O ensino secundário era considerado a base principal do ensino jesuítico no Brasil, visto que foi o mais difundido entre povos que aqui estava (Neto; Maciel, 2008, p. 181). Contava com duração de cinco anos, podendo ser prorrogado por seis anos, destinado à uma formação humanista e literária do indivíduo, tendo em seus altos:

[...] a arte acabada da composição, oral e escrita. O aluno deve desenvolver todas as suas faculdades, postas em exercício pelo homem que se exprime e adquirir a arte de vazar esta manifestação de si mesmo nos moldes de uma expressão perfeita. As classes de gramática asseguravam-lhe uma expressão clara e exata, a de humanidades, uma expressão rica e elegante, a de retórica mestria perfeita na expressão poderosa e convincente [...] (Franca, 1952).

Após o curso de *Letras humanas*, os estudantes passavam para o curso de *Filosofia*, que compreendia os estudos de ciências físicas e naturais, metafísica, lógica, moral e matemática, com o tempo estimado de até três anos. Logo, pode-se afirmar que os cursos equivalentes ao grau médio tinham, ao todo, uma duração aproximada de nove anos.

(Piletti, 1987, p. 29-30).

Em pouco tempo, a Companhia de Jesus foi se ampliando, criando e construindo novos colégios de ensino secundário, dando continuidade ao projeto educacional da igreja e da Coroa, visto que havia muitos nativos para os quais era necessária a “catequização” para continuidade do projeto.

Nesse ímpeto, vários colégios foram fundados ao longo dos anos, dentre os quais o de Piratininga, em São Paulo (1554), e o do Morro do Castelo, no Rio de Janeiro (1567). Após 1565, fundaram outros 14 colégios secundários e dezenas de escolas de primeiras letras em todas as capitâneas. Todas eram dotadas de uma rica estrutura, que contava com fazendas produtivas e zonas de mineração para seu sustento, uma vez que a ajuda da Coroa minguarda e desaparecera por completo (Paiva, 2002, p. 143).

Por mais de duzentos anos, os jesuítas permaneceram no Brasil com seu projeto educacional de caráter religioso. Pode-se afirmar que foram bastante eficientes em seus objetivos, estabelecendo uma organização de tal magnitude que os colégios jesuíticos se espalharam por grande parte do território brasileiro. Esses colégios mantinham uma base sólida para a transformação cultural e religiosa, estruturada de maneira exemplar tanto do ponto de vista metodológico quanto organizacional (Piletti, 1987, p. 29-30).

Entretanto, todo o trabalho dos padres jesuítas foi ceifado em 1759, com a chamada *Reforma Pombalina* promovida por Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de Pombal. Este, nomeado pelo governo de Portugal com o intuito de promover funções de delegado de negócios na Inglaterra, objetivava primordialmente recuperar a economia portuguesa que estava em decadência por conta do mercado inglês. Nesse sentido, torna-se evidente que, em determinado momento, a Coroa portuguesa passou a perceber que a educação jesuítica já não correspondia aos novos interesses do Estado. Diante disso, fez-se necessário um novo olhar sobre a educação, o que culminou nas reformas promovidas pelo

Marquês de Pombal, tanto em Portugal quanto no Brasil, marcando a transição para uma política educacional mais alinhada aos objetivos iluministas e centralizadores da época.

No período em que a educação foi controlada pelos jesuítas não foi pensado um modelo educacional que valorizasse a cultura local dos nativos e sim um projeto pautado na destruição da cultura dos povos originários. Em geral, claramente se vê que o então ensino secundário, que equivale ao ensino médio nos dias atuais, foi amplamente utilizado em um projeto de educação direcionado pelos interesses da Coroa portuguesa (expansão territorial e acumulação de riquezas materiais) e da Igreja Católica (expansão territorial da área de influência católica e ampliação do número de fiéis).

2.2 A reforma pombalina

Para tratar da Reforma Pombalina é de suma importância compreender o seu contexto histórico. No século XVIII, o setor econômico português entrou em decadência por não acompanhar as potências em ascensão à época, como a Inglaterra, que estava despontando economicamente no cenário mundial, em virtude da Revolução Industrial. Os ingleses passaram a obter lucros das colônias portuguesas a partir do século XVII. O mercado interno de Portugal também estava repleto de produtos manufaturados ingleses; em contrapartida, a Inglaterra se restringia à importação de vinhos de Portugal, cenário este que não agradava aos portugueses (Ribeiro, 1992, p. 30).

Tal como mencionado anteriormente, os padres jesuítas foram expulsos do território brasileiro. Um dos principais argumentos usados por parte da Coroa e de Pombal foi que os padres jesuítas e a Companhia de Jesus não estavam mais comprometidos integralmente com a causa dos reis portugueses, tendo, inclusive, o objetivo de criar um Estado dentro do Estado, ambos com características distintas: um Estado temporal e outro espiritual, este comandado pela Igreja (Assunção, 2016, p. 77).

De fato, havia certo prestígio da Igreja nas colônias, principalmente na brasileira, visto que os jesuítas possuíam certo poder sobre os colonos, detendo propriedades e mão de obra escravizada. Por conseguinte, a Coroa percebeu que os padres não estavam mais submetidos ao reino de Portugal, mas à Santa Sé, o que acirrou uma disputa por poder entre a Igreja e a Coroa (Barbosa, 2016, p. 159).

É neste contexto que surge a figura do Marquês de Pombal, como alternativa do governo português para resolver a crise econômica. Assim, diversas mudanças foram promovidas para tentar consolidar Portugal como economia e cultura fortes, em resposta à escalada inglesa, posto

que: “[...] Marquês de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), enquanto primeiro-ministro de um monarca ilustrado (D. José I), orienta-se no sentido de recuperar a economia através de uma concentração do poder real e de modernizar a cultura portuguesa” (Ribeiro, 1992, p.31).

O Marquês de Pombal atribuía o declínio econômico de Portugal à influência da Igreja, cuja conduta, segundo ele, já não correspondia às exigências do mundo vivido à época, pautando-se por preceitos católicos considerados ultrapassados. Essa percepção remete à ideia de uma necessária reformulação ideológica, alinhada aos princípios do iluminismo e ao fortalecimento do Estado laico, visto que “[...] o atraso de Portugal e das colônias se devia à forte dominação da Igreja e em especial dos jesuítas, responsáveis pela consolidação de uma ordem imutável” (Assunção, 2016, p. 79).

Em sua análise, Ribeiro (1992) reitera que, diante do cenário em que Portugal, vivia era necessário explorar de forma mais significativa e efetiva a colônia, por intermédio de maior fiscalização das atividades que eram desenvolvidas no Brasil. Algumas estratégias referiam-se a aumentar o contingente, dividindo-o entre nascidos na colônia e nascidos na metrópole, garantindo a este último deter e ocupar as posições e cargos superiores em relação aos demais. O Marques de Pombal, no âmbito de sua atuação, promoveu inúmeras mudanças significativas no governo português:

[...] ao assumir suas funções de Primeiro-Ministro, procurou fortificar o Estado, impedindo o comportamento desregrado da elite portuguesa que gozava de prerrogativas estimuladoras de práticas irregulares. A Igreja e a nobreza viviam com grandes recursos enquanto a população caminhava na pobreza. O Primeiro-Ministro desejava aprofundar a centralização do poder monárquico frente à Igreja e à nobreza e sanear as finanças do Estado. Para tanto, procurou atuar por meio de leis que clarificassem o papel das instituições, bem como as relações existentes entre elas (Assunção, 2016, p. 77).

Foram diversas as reformas promovidas pelo Marquês de Pombal em sua atuação, uma delas afetou diretamente a educação jesuítica na colônia brasileira. Nesse sentido, a Reforma Pombalina teve, no Brasil, o objetivo de combater a sonegação fiscal e promover maior unidade administrativa e política da colônia. Esse conjunto de fatores culminou no desmantelamento das atividades dos padres jesuítas, que atuavam no território brasileiro há mais de dois séculos (Neto *et al.*, 2019, p. 119).

A política de recuperação econômica de Pombal perpassava por vários campos, sendo eles: a gestão de recursos econômicos; reorganização administrativa colonial dos meios de educação e cultura; a política da língua. Todos esses pontos foram reformulados por Pombal,

no sentido de alavancar a economia portuguesa e implementar políticas voltadas à formação do tipo de homem desejado pelo Estado, sem desconsiderar os interesses sociais, econômicos e culturais da Coroa portuguesa (Oliveira; Franco, 2016, p. 24).

O perfil mais iluminista de Pombal afetou toda a matriz de ensino outrora aplicado pelos jesuítas, por conseguinte o ensino secundário também foi atingido principalmente na “introdução das aulas régias -aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas” (Neto; Maciel, 2006, p. 470). Há uma crítica em relação às aulas régias no Brasil, pois as mesmas não promoveriam um ensino mais aprofundado dos estudantes no ensino secundário, o que dificultaria o acompanhamento da educação promovida no mundo e também limitaria em muito o acesso ao ensino superior na Europa. Isso porque

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa (Zotti, 2004, p. 32).

Em sua essência, o novo projeto educacional implementado em Portugal demorou para chegar às colônias. Esse fenômeno não foi diferente no Brasil, visto que houve falta de professores capacitados para ministrar as aulas, pois todo o aparato de “professores” jesuítas foi removido pela política de Pombal, sendo necessário que os alunos que se destacassem ajudassem os demais estudantes no processo de ensino (Assunção, 2016, p.82).

O ensino secundário pombalino permaneceu com uma logística similar ao modelo jesuítico, porém com uma ótica mais iluminista, logo, os estudantes com mais destaque no ensino secundário, preferencialmente do sexo masculino e cuja a família tivesse maior poder aquisitivo, poderiam seguir carreira em Portugal, além de outros centros europeus, sempre com o objetivo de transformar Portugal em uma metrópole tal como a Inglaterra (Seco; Amaral, 2006).

Mesmo com as dificuldades, estava clara a nova lógica envolvendo a educação com a reforma de Pombal, visto que seu principal objetivo era a recuperação econômica da Coroa. Trata-se de um projeto educacional de caráter mais iluminista que fica evidente quanto ao tipo de indivíduo que se almeja formar, pois foi dada ênfase nas ciências naturais principalmente voltada a exploração de recursos naturais o que denota o caráter ideológico da reforma.

É conveniente ressaltar que a ideia norteadora do processo de reforma era que **a educação poderia estar a serviço da recuperação econômica**. Neste

sentido, deve ser compreendido o projeto de ênfase nas ciências naturais, especialmente mineralogia e botânica, que tinha como meta criar novas formas de exploração dos recursos naturais nas terras coloniais (Assunção, 2016, p. 83, grifos nossos).

É notório que o Iluminismo chega ao Brasil por intermédio de Pombal, que desvincula o poder da Igreja do Estado, para uma educação mais voltada para a razão. Seco e Amaral (2006) enfatizam que a lógica do Iluminismo passou, por intermédio de Pombal, a servir o Estado como um poder absolutista. Dessa forma, o Iluminismo no Brasil não teve, em sua essência, o propósito de promover as liberdades individuais, mas serviu, sobretudo, ao fortalecimento do Estado, por meio de um projeto educacional enviesado e excludente.

O modelo priorizava os interesses do Estado, agora com um teor “moderno”, com valores mais “civilizados”, “politizados” e também “iluminados”, o que demonstra o tipo de sociedade que se queria formar naquele contexto (Calazans, 1992, p. 19).

Tendo em vista a falta de professores capacitados para as aulas, faz sentido que haja a necessidade de se profissionalizar docentes juntamente com o projeto educacional. Essa lógica converge com o princípio de profissionalização de professores em favor do Estado, pois o que se tinha com os jesuítas era que a própria atividade docente era exercida pelos padres, o que muda com a política de Pombal, visto que “[...] a ação reformadora de Pombal, no campo da instrução pública contribui para a emergência de um sistema de ensino estatal e cria simultaneamente, as condições necessárias para a profissionalização da atividade docente” (Mendonça, 2005, p. 28).

Neste contexto, o docente deixa de ser um padre da Companhia de Jesus e passa a ser um professor aprovado em um “processo seletivo” promovido pela Coroa, além da criação da figura do Diretor Geral dos Estudos. Todo esse conjunto de mudanças da reforma pombalina foram criados na segunda fase da implantação do plano educacional, no qual

[...] foram estabelecidos os mecanismos de arrecadação com vistas ao pagamento dos professores régios aprovados em concurso realizado no ano de 1759, denominado Subsídio Literário. A figura do Diretor Geral dos Estudos foi preterida em lugar da Real Mesa Censória, criada em 1768, responsável pela administração dos Estudos, desde o professor régio até a seleção de compêndios (Barbosa, 2016, p. 164).

A necessidade de unificação era tamanha que foi preciso a institucionalização da língua portuguesa nas colônias com o intuito da centralização do poder da Coroa. Dessa forma, as províncias do Grão-Pará e do Maranhão foram as primeiras a receberem o decreto institucional da língua portuguesa. Posteriormente essa mesma lei foi estendida às demais províncias e assim

prosseguiu essa mesma lógica para o restante das colônias, com objetivo primordial de ratificar a dominação do território por intermédio dos ensinamentos de língua portuguesa (Barbosa, 2016, p. 157-158).

Esse mesmo autor reitera que a institucionalização da língua portuguesa esteve permeada por uma mudança de caráter educacional e cultural, considerando que a sociedade brasileira da época era predominantemente oral e apresentava grande diversidade linguística. Portanto, tornou-se necessário superar a oralidade para, posteriormente, avançar no domínio do mundo das letras.

(Barbosa, 2016, p. 158).

De fato, a institucionalização da língua portuguesa foi utilizada como instrumento de dominação, e seu ensino, inclusive no nível do ensino secundário, serviu para legitimar e reforçar esse projeto.

Neste sentido, a escrita foi algo muito trabalhada na reforma pombalina, pois visava unificar o Estado, mantendo toda uma lógica de dominação necessária para a manutenção do poder absoluto: “[...] os conhecimentos dos ocidentais não dão apenas lugar às teorias sobre o nascimento de história das escritas, eles são um instrumento de dominação e de acesso aos saberes de outras civilizações” (Auroux, 1992, p. 9).

A título comparativo, percebe-se notoriamente que a estrutura educacional jesuítica implantada no Brasil foi formulada considerando os nativos como público alvo. Em contrapartida, a reforma de Pombal compreendia um direcionamento maior para Portugal em detrimento do Brasil, o que explica a lentidão de sua implantação na colônia, tanto no que se refere à formação de professores quanto a demora no envio de livros para o território brasileiro. Neste sentido, se percebe que os projetos educacionais dos padres jesuítas e do Marquês de Pombal receberam formas de implementação distintas, porém, mantendo a lógica de exploração de recursos sempre em favor da Coroa portuguesa, como aponta Santos (2019, p. 58):

Os jesuítas desenvolveram todo um sistema educacional considerado como avançado para a época, com a criação de compêndios capazes de ajudar os religiosos a aprenderem o Tupi guarani e a ensinar os índios na sua própria língua. Da mesma forma, os padres estavam acostumados a ensinar pelo chamado método antigo, e a utilizar as gramáticas do Pe. Alvarez, que passaram a ser proibidas. Igualmente, a total mudança de um sistema educacional, bem como dos professores, deveria ter sido acompanhada da infraestrutura necessária para que a reforma pudesse acontecer, o que não foi observado. Com a instauração do sistema de professores régios, que necessitavam de uma aprovação real, era esperado que uma grande quantidade de professores fosse enviada para as colônias, o que não aconteceu.

De fato, havia um projeto iluminista na educação de Pombal, pois este visava recuperar e modernizar a economia portuguesa; entretanto, fica claro que este projeto educacional beneficiava apenas uma minoria, que em sua essência não corroborava as necessidades da maioria, o que demonstra que no período pombalino a educação foi utilizada como projeto de dominação do Estado português.

O foco principal da reforma era solucionar a crise econômica vivida por Portugal. Para atingir essa finalidade foram instituídas mudanças que visavam modernizar a gestão e a educação, tanto em Portugal como nas Colônias. No caso do Brasil, a reforma pretendia acabar com a influência dos jesuítas (na educação, na política e na economia) e criar condições para maximizar a exploração dos recursos naturais existentes no território (minérios e produtos agrícolas tropicais). Extrair uma maior quantidade de riquezas naturais no Brasil serviria para recuperar a posição de Portugal como potência europeia. Não havia preocupação em promover melhorias sociais para toda a população que vivia na colônia, tendo sido implantado apenas o mínimo necessário delas para ampliar a capacidade de exploração. Trata-se de um projeto que servia aos interesses da Coroa portuguesa e da elite local e não da maioria da população que vivia no Brasil (negros, indígenas, mulheres e descendentes de europeus pobres).

2.3 O ensino no período joanino: 1808 – 1821

A história brasileira é composta por uma série de acontecimentos que marcaram época e provocaram profundas transformações no tecido social. Neste sentido, o período Joanino marcou a história brasileira com a vinda de aproximadamente quinze mil pessoas da Corte portuguesa para o território brasileiro com o intuito de fugir das guerras napoleônicas. A chegada da corte em 1808, incluindo o príncipe regente Dom João VI, fez com que houvesse um olhar diferenciado para a colônia em função disso, “[...] iniciara-se a fatalidade que proporciona benefícios à jovem América à custa dos males da velha Europa, começada a série nas guerras napoleônicas que erigiram a colônia em sede do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarve” (Prado, 1968, p. 2).

Novas ideias começaram a emergir no Brasil quando a aristocracia exploradora local passou a ceder espaço a uma elite intelectualizada (Costa, 2023, p. 878). Para os brasileiros, a vinda da Família real era sinônimo de desenvolvimento cultural no país, principalmente na educação, que estava colapsada. Neste sentido, a esperança era em uma mudança de cenário já que se tratava do núcleo administrativo de Portugal presente no território brasileiro (Costa, 2023, p. 883). Desta forma, Costa (2023, p. 883) defende que no período de 1808 a 1821 houve

algumas mudanças na cultura brasileira, em seus mais diversos aspectos, incluindo a educação, como reflexo direto da permanência da Família Real.

A vinda de D. João VI propiciou também a criação de Academias Militares; Escolas de Direito e Medicina; da Imprensa Régia (1808) - que possibilitou a divulgação e circulação de informações e ideias, inclusive políticas, entre a população letrada da época; da Biblioteca Real (1810), franqueada ao público em 1814; do Jardim Botânico do Rio (1810) e do Museu Nacional (1818) - (Brasil, 2012, p. 22).

Porém, vale salientar que se tratava de um desafio complexo, visto que até então a tratativa de Portugal com a colônia brasileira era de exploração e ocupação do território, não havia preocupação em transformar a sociedade brasileira, cenário que sofre uma mudança com a chegada da corte, como a ponta Chiavari (2019, p. 133):

A sistemática dualidade entre o centro metropolitano e as periferias coloniais é coloca em crise, uma vez que Dom João decide transferir para a colônia a “centralidade do centro”. Adquirida consequência da estabilidade da nova posição, o monarca enfrenta seu grande desafio: o de transformar o Brasil, a começar pela renovação de sua capital. Para realizar esse empreendimento, o que mais faltava eram equipamentos culturais enquanto principais fontes de civilidades

Vale destacar que se trata de um período de reinado, logo, todo e qualquer investimento em educação ou em qualquer outra área era para bem servir a Dom João e sua corte, o que fica evidente no Decreto de 23 de fevereiro de 1808, em que o incentivo ao estudo da ciência econômica servia para satisfazer com vantagem o reinado joanino (Brasil, 1808).

Dom João VI enfrentava grandes dificuldades para melhorar a qualidade da educação no Brasil, por diversos motivos. Os processos anteriores, tanto conduzidos pelos jesuítas quanto pelas reformas do Marquês de Pombal, não haviam alcançado resultados satisfatórios. Soma-se a isso o fato de que o sistema educacional brasileiro atravessava um grave quadro de falta de investimentos adequados.

Outro aspecto relevante refere-se à vasta extensão territorial do Brasil, o que tornava extremamente difícil, para a época, implementar um sistema educacional que abrangesse todo o território. Esse cenário reforça o fato de que Dom João VI ampliou as aulas régias iniciadas por Pombal; contudo, esse avanço concentrou-se nas cidades de maior relevância à época, como Recife, Belém, Vila Rica, São João del Rei, São Paulo, Bahia, Rio de Janeiro e Vitória. Em contrapartida, as vilas de menor porte não foram contempladas com melhorias significativas na área da educação (Costa, 2023, p. 887-888).

Não se pode dizer que o investimento na educação melhorou substancialmente em todos os níveis, tampouco para toda as classes sociais. Para a o nível primário, por exemplo, houve apenas um incremento de novas aulas-régias e novos professores, porém, grande parte da sociedade em fase de escolarização ainda não era atendida (Costa, 2023, p. 888). Para o ensino secundário, o que equivale ao ensino médio nos dias atuais, Costa, (2023, p. 888-889) argumenta que houve um incentivo ao ensino profissionalizante. Todavia, havia o interesse em atender à demanda por trabalhadores mais qualificados para o mercado de trabalho.

O autor argumenta que de todos os níveis, o que mais recebeu investimento e atenção foi o ensino superior, objetivando ampliar as disciplinas (cadeiras) nas escolas considerando diversas áreas e buscando sempre se orientar na sociedade europeia da época:

Com o objetivo de ampliar o currículo nas instituições educacionais, foram criadas diversas cadeiras, tanto no ensino primário e secundário – primeiras letras, história, desenho, pintura, matemática, religião, gramática portuguesa e latina, quanto no ensino superior – ciência econômica, arquitetura, artes, medicina, língua inglesa, química, escultura e agricultura (Oliveira, 2015, p. 163).

Vale mencionar que, conforme apontam documentos da época, tratava-se de uma educação voltada à “civilização” do indivíduo, fortemente seletiva e marcada por aspectos machistas e racistas, uma vez que o sistema educacional era destinado majoritariamente a homens brancos e livres (Oliveira, 2015, p. 158).

Dessa forma, a educação destinada às meninas era voltada, prioritariamente, para o desenvolvimento de habilidades relacionadas aos serviços domésticos, oferecendo-lhes pouca instrução nas demais áreas do conhecimento. Tal perspectiva é evidenciada em um anúncio publicado no jornal impresso *Gazeta do Rio de Janeiro*:

[...] collegio de educação para quem quizer mandar suas filhas, no qual ensina a cozer, bordar, marcar, fazer toucados, e cortar e fazer vestidos, e enfeites, lavar filós, fazer chapeos de palha, e lava-los, e outras miudezas pertencentes a Senhoras, e tambem ensina a ler, a escrever, e contar, e Grammatica Portugueza (Gazeta, 1813, n. 92).

Aprender a ler, a escrever e a realizar cálculos matemáticos básicos aparece em segundo plano no texto da reportagem da *Gazeta*, de 1813, o que reforça a ideia machista presente dentro do modelo de educação e da própria sociedade. As mulheres deveriam primeiramente saber cuidar do lar e isso por si já bastava; aprender a ler e escrever era visto como supérfluo, pois o modelo de ensino refletia os padrões sociais dominantes da época.

O período joanino foi um momento singular da história da educação do Brasil. Neste momento, o sistema educacional passou por modificações na tentativa de “europeizar” a sociedade brasileira, em face a presença da corte portuguesa, além disso, é importante salientar que as mudanças econômicas seguiam a todo vapor, o que reitera a mudança no currículo com intuito de atender o mercado de trabalho. De forma geral, as principais mudanças na educação foram no ensino superior, em face da escassez de médicos, engenheiros, dentre outros profissionais. Houve um tímido avanço do ensino secundário, mais especificadamente no aumento das aulas-regias, ou seja, foi ampliado o que a reforma pombalina iniciou. Por conta disso, a lógica da exploração e o objetivo de criar uma sociedade voltada para o interesse de uma classe - a aristocracia - eram claros, além do fato de que a educação não era universal, uma vez que somente uma pequena parcela abastada tinha acesso ao ensino superior. Tal fato pouco mudou depois da independência do Brasil, em 1822, e da Proclamação da República, em 1889. A próxima reforma de maior envergadura só ocorreu durante a Era Vargas.

2.4 A reforma do ensino na era Vargas

Para abordar a educação durante a Era Vargas (1930–1945), é fundamental, inicialmente, compreender o contexto histórico do período, especialmente no que diz respeito às inovações introduzidas naquele momento. O Estado Novo (1937–1945), instaurado por Getúlio Vargas, teve como objetivo promover uma série de transformações no Brasil em diversos campos, e a educação, naturalmente, não ficou à margem das políticas públicas implementadas nesse período.

Tratava-se de um momento marcado por um novo olhar sobre o Brasil, voltado à promoção de profundas transformações no tecido social em favor de um projeto de sociedade específico. Nesse sentido, havia a pretensão de implementar uma política de transformação social orientada por uma perspectiva nacionalista, como apontam Barbosa *et al.*, 1999, p. 50-51):

Uma política nacionalista visava restaurar o valor do trabalho nacional, rompendo com a servitude colonial. Uma política de desenvolvimento operária a incorporação ao trabalho nacional e ao processo político, das massas trabalhadoras, dos analfabetos, das mulheres. Está em formação um projeto político para criação de uma Nação, um Estado e uma elite que fosse capaz de dar conta dos novos desafios políticos, econômicos, sociais e culturais.

Não é possível falar de educação no primeiro governo de Vargas sem mencionar a chamada *Reforma Capanema*, um conjunto de transformações inseridas no sistema educacional brasileiro da época que envolvia os ramos de ensino: primário, normal, agrícola, comercial, industrial e secundário (Neta *et al.*, 2018, p. 225). Todas as leis que reformularam o ensino na época tiveram o nome de Leis Orgânicas do Ensino, que promoveram mudanças significativas na estrutura escolar em todos os aspectos (Romanelli, 1984, p. 154). Foi nesse período que a educação no Brasil passou por uma efervescência significativa, sobretudo porque, durante a Era Vargas, o governo federal passou a exercer maior influência sobre o sistema de ensino, responsabilidade que, até então, era majoritariamente atribuída a estados e municípios (Romanelli, 1984, p. 153).

A cultura escolar na *Reforma Capanema* foi marcada pelo retorno das humanidades e pela nacionalização autoritária, permanecendo o método tradicional de se ensinar, o que remete a mesma lógica de interesses mais uma vez integrada na educação (Dallabrida, 2014, p. 408). Nesse sentido, é relevante observar que houve uma intensificação da centralização do poder, com ênfase em áreas como educação, saúde e trabalho. Na visão do governo, era fundamental que essas esferas estivessem alinhadas a um poder central e à propaganda oficial, com o intuito de construir uma sociedade nacionalista e dar continuidade ao processo de “saneamento moral e físico” do povo brasileiro (Montalvão, 2021, p. 4). Ao focar o que seria o ensino médio da época, percebe-se notoriamente que foi dado ênfase ao ensino secundário, pois era neste que estava uma das principais formas de agir do governo no sentido de promover suas ideologias. Inclusive, o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, versava especificamente sobre o ensino secundário cuja principal finalidade era “[...] acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística” (Brasil, 1942). Esse decreto foi alvo de críticas por, em suas entrelinhas, visar a diminuição da democracia na sociedade e a promoção de uma cultura nacionalista voltada a uma minoria privilegiada. Assim, o Decreto-Lei nº 4.244, de 1942, “[...] representava uma aposta elitista no futuro do país, na qual os sentimentos nacionalistas foram mobilizados para conter as tendências de democratização da cultura” (Montalvão, 2021, p. 7).

Em sua análise, Romanelli (1984, p. 157) enfatiza que o objetivo primordial do referido Decreto era promover um sentimento nacionalista nos jovens; porém, o conhecimento de fato era supérfluo e aristocrático. Desta maneira, não é possível observar mudança no sentido metodológico para a *Reforma Capanema*, pois o modelo tradicional permanecia o mesmo, sendo que a mudança mais significativa era conteudista e, mais voltada claramente a um projeto

de governo com uma nítida visão do tipo de indivíduo que se almejava formar, permanecendo o ensino arcaico e tradicional. Nessa perspectiva, Dallabrida (2014, p. 408) informa que

Não por acaso, a cultura escolar prescrita pela Lei Orgânica do Ensino Secundário foi transversalizada pelo nacionalismo estadonovista, com destaque para as disciplinas História do Brasil e Geografia do Brasil. Na estrutura escolar nacional, o ensino secundário permaneceu um reduto do tradicionalismo pedagógico, que se materializava no predomínio da aula expositiva e na segregação de gênero. A permanência dessa cultura escolar deve-se, em boa medida, ao fato de que a maioria dos colégios desse nível de ensino pertencia à Igreja Católica, que sustentou a ditadura getulista.

É notório o destaque dado às disciplinas de História e Geografia, o que, a priori, pode parecer positivo quando comparado às características dessas ciências na atualidade. No entanto, é importante salientar que se tratava de um modelo tradicional e enciclopédico de ensino, sem distinção clara entre o conhecimento clássico e o científico. O currículo, portanto, não apresentava diversidade, repetindo praticamente as mesmas disciplinas em todas as séries. As áreas de ensino, como Geografia e História, assumiam uma inclinação ideológica alinhada ao tipo de sociedade que se pretendia formar, conforme os interesses do projeto de governo (Romanelli, 1984, p. 158). O olhar dirigido às áreas de Geografia e História era claramente orientado por um projeto de poder cujo objetivo central era fomentar o nacionalismo, e não a formação crítica dos estudantes. Isso porque tais disciplinas não poderiam, sob hipótese alguma, questionar as ações do governo. Consequentemente, os principais objetivos atribuídos tanto à Geografia quanto à História estavam voltados para a promoção da “[...] educação moral e cívica [...]” (Barbosa *et al.*, 1999, p. 57).

Neste sentido, a análise de Romanelli (1984) descreve como decreto do ensino secundário contemplava no curso ginásial as disciplinadas de: I Línguas: Português, Latim, Francês, Inglês; II Ciências: Matemática, Ciências naturais, História geral, História da Brasil, Geografia geral, Geografia do Brasil; III Artes: Trabalhos manuais, Desenho, Canto orfeônico (Brasil, 1942).

Romanelli (1984, p. 159) reitera e faz severas críticas ao referido momento e reforma, pois, segundo a autora, todo esse conjunto de mudanças no ensino secundário seria para criar mecanismos voltados à formação de individualidades condutoras, amparado em uma ideologia fascista ultranacionalista, com ensinamentos de educação militar para os jovens do sexo masculino, nos estabelecimentos de ensino secundário, tendo inclusive diretrizes pedagógica no Ministério de Guerra.

É importante salientar que o ensino secundário possuía um carácter seletivo de distinção de classe, visto que buscava preparar o indivíduo especificamente para o ensino superior, este ainda pouco acessível para as classes com maior vulnerabilidade social, revelando que havia um ensino em prol da minoria da sociedade brasileira (Romanelli, 1984, p. 153).

Desta forma, os preceitos legais, especialmente aqueles decorrentes da Reforma Capanema, impossibilitavam a livre ascensão social das classes mais pobres, mantendo a educação propedêutica e a profissional direcionadas para caminhos diferentes, já que, a elite tinha acesso ao ensino propedêutico, enquanto que as classes menos favorecidas ficavam restritas à educação estritamente profissional (Neta *et al.*, 2018, p. 224).

Neste ponto, observa-se, mais uma vez, o ensino secundário, equivalente ao atual ensino médio, sendo utilizado como instrumento para a consolidação de uma estrutura social voltada à elite. Isso se deve ao fato de que o ensino secundário da época possuía um potencial formativo voltado à construção de um perfil cívico idealizado, no qual apenas uma elite tinha acesso ao ensino superior. Essa elite era composta majoritariamente por indivíduos do sexo masculino, brancos, católicos, com formação clássica e submetidos a uma rígida disciplina de cunho militar (Montalvão, 2021, p. 6).

Montalvão (2021, p. 7-8) reitera que havia um padrão de sociedade que se queria formar, previamente escolhido pelo governo Vargas, padrão este que era majoritariamente reducionista, não admitindo outras culturas e classes. Para implementação de tal projeto a educação e mais especificamente o ensino secundário foi largamente utilizado para a construção de uma sociedade dita “elitizada”.

Desse modo, o processo de escolarização esteve orientado a selecionar os mais aptos dentro dos seus padrões formativos, admitindo ter um grupo de excelência, distanciado dos demais, recebendo um preparo específico com base no humanismo clássico e no cientificismo enciclopédico – ou seja, em tradições intelectuais coincidentes com a civilização ocidental, na qual se imaginava estar fundado o Brasil (Montalvão, 2021, p. 7-8).

O ensino secundário era destinado a uma elite encarregada de conduzir o país dentro de um projeto educacional alinhado aos ideais desenvolvimentistas e capitalistas. Embora essa elite pudesse se originar de diferentes regiões do Brasil, o acesso a esse nível de ensino era condicionado à aprovação em um rigoroso “funil” representado pelo exame de admissão. Apenas uma minoria era selecionada por esse filtro, que, na prática, excluía as camadas populares e de baixa renda. A estas restavam, majoritariamente, a possibilidade de ingresso em instituições como o SENAI e o SENAC, cuja finalidade era formar uma mão de obra

qualificada, tanto em número quanto em competência, capaz de atender aos interesses da burguesia empreendedora da época (Barbosa *et al.*, 1999, p. 58).

É importante inserir no debate o papel da Igreja em toda essa conjuntura, uma vez que o catolicismo vinha perdendo força e influência no campo político, enquanto os ideais iluministas ganhavam espaço. Diante da iminência de um Estado laico, a Igreja tratou de se adaptar, redirecionando sua atuação sobretudo para a esfera educacional. Nesse contexto, buscou formar e cristianizar as elites, com o intuito de que estas reproduzissem tal ação junto à sociedade em geral, promovendo, inclusive, o confronto com as instituições estatais da época, como o Executivo e o Legislativo. Para tanto, a Igreja lançou mão de uma ampla rede de escolas espalhadas por todo o território nacional (Barbosa *et al.*, 1999, p. 50). A *Reforma Capanema* do ensino secundário - e não apenas nesse nível - foi utilizada como um projeto de poder político enviesado, mais uma vez favorecendo uma minoria de alta renda.

Torna-se ainda mais evidente que a educação destinada à população oriunda da classe trabalhadora era oferecida com grandes dificuldades, sem o objetivo de promover uma formação cidadã para essa camada social. Ao contrário, tratava-se de uma estratégia voltada à formação de mão de obra necessária para fornecer à burguesia o aparato humano indispensável à ampliação de seu poder aquisitivo. Desta forma, quem ingressava no ensino secundário era uma elite de jovens que seguiriam para o ensino superior; este modelo, portanto, excluía jovens pobres, deixando-os à mercê de uma educação supérflua, que servia de recurso humano para um projeto capitalista pautado na modernização.

2.5 O Governo Militar e o ensino médio profissionalizante

Outro período marcante na história brasileira foi o governo militar (1964-1985), que, por sua vez, promoveu uma política pública voltada para o desenvolvimentismo. Conseqüentemente, a educação foi mais uma vez palco de estratégia ideológica para fomentar e implantar o tipo de sociedade que se queria formar. Neste sentido, se percebe que mais uma vez o ensino médio foi utilizado, através de reforma, para modificar sua conjuntura em função de um projeto de governo perpassado pelo caráter ideológico dos governantes da época.

Salientamos que o período em que se passa a reforma é um momento conturbado da história brasileira, quando os direitos fundamentais não existiam na prática. Neste sentido, o uso de poder perpassava as instituições públicas, visto que era necessário abranger outras instituições, inclusive da sociedade civil, para implementação de um projeto educacional voltado para a manutenção do poder. Assim, “[...] o Estado brasileiro estende seus braços para

outras instituições da sociedade civil e faz uso indiscriminado de seu poder ao intervir nas transformações do sistema educacional” (Giorgi; Almeida, 2014, p. 266).

Cabe destaque que o fundamentalismo baseado no desenvolvimento econômico vigorou no referido período, porém, ao custo de um regime autoritário. Atrelado a isso, o governo se fundou no liberalismo e, para tal, foi pertinente usar da educação para implementar uma política de base capitalista, visto que “[...] a retórica liberal utilizou-se e utiliza-se da escola como forma de divulgar valores desejáveis para manter a sociedade ‘coesa’ e ‘pacífica’, de acordo com os preceitos postulados por sua ideologia” (Jacomeli, 2010, p. 76).

Vale salientar que o próprio governo militar já se apresentava como altamente controverso, dadas as circunstâncias em que chegou ao poder. Por isso, tornou-se necessário construir narrativas que apresentassem as reformas propostas como sendo de caráter democrático. Neste sentido, o então ministro da Educação e Cultura, Jarbas Gonçalves Passarinho, apresentou a proposta para reforma do ensino de 1º e 2º graus com a narrativa de crivo democrático e consulta uma série de opiniões divergentes no país, na tentativa de negar o tipo de governo centralizador e autoritário que vigorou no governo militar (Frankfurt, 2008 p. 127). O que se percebe é que toda a sociedade brasileira foi submetida a um projeto educacional que visava promover um conjunto de mudanças na estrutura social, cultura e econômica, pensadas previamente pelos militares, considerando o capital estrangeiros e a burguesia nacional (Giorgi; Almeida, 2014, p. 267).

Havia uma proposta voltada para o desenvolvimento econômico e, era por esse teor que deveria perpassar a reforma, porém era uma mudança que não considerava as particularidades regionais do Brasil, tendo como princípio norteador buscar uma unificação da sociedade e superar as dualidades. Essa estratégia partia do pressuposto de que não haveria respeito às regionalidades culturais, econômicas e sociais, as quais possuíam grande relevância e notoriedade na sociedade brasileira da época.

A relação entre educação e desenvolvimento parece justificar o realismo do ministro ao reconhecer que, no que tange a essa questão, havia diferenças regionais que precisavam ser consideradas. Assim, embora reconhecesse que a educação devesse ser igual para todos, sabia que isso não acontecia no Brasil, tendo em vista as disparidades regionais, que precisavam de uma educação que contemplasse as diversidades de interesses educacionais (Frankfurt, 2008, p. 127).

Na década de 1970, foi promulgada a Lei 5692/1971, que estabelecia o curso de 2º grau de forma obrigatória para aos estudantes, visando à formação e habilitação profissionalizante

de maneira plena ou parcial, com o intuito de diferenciar a formação geral da formação técnica dos estudantes brasileiros (Oliveira; Batista, 2018, p. 85).

Frankfurt (2008, p. 129) argumenta que esta reforma educacional era essencial para o projeto de governo, visto que a referida Lei era vista com ponto-chave para um governo que visava, em suas entrelinhas, impor o controle através do autoritarismo e cerceamento das liberdades individuais. Conseqüentemente, esse ponto converge com a resistência de diversos setores da sociedade, entre os quais se destacavam intelectuais que discordavam do projeto.

A Lei supracitada teve como objetivo formar uma sociedade para o mundo capitalista da época, sendo que em primeira ordem era explícito suprir as necessidades das indústrias que despontavam no Brasil, que necessitavam de mão-de-obra qualificada para tal. Já em segundo plano, de forma mais implícita, a escola e principalmente o ensino médio deveria formar o cidadão para o ensino superior, suprimindo as demandas das universidades, ressaltando que as demandas industriais eram prioritárias, o que converge com o forte apreço do governo ao ensino profissionalizante (Carlos *et al.*, 2020, p. 9).

Além de formar mão-de-obra para as grandes empresas transnacionais que passaram a atuar fortemente no Brasil, o governo militar promovia uma educação voltada para a manutenção do regime vigente, que se deu principalmente objetivando a implantação da disciplina de Educação Moral e Cívica, que atuava no sentido de promover para as crianças e jovens valores como: passividade, obediência, fé, ordem, liberdade com responsabilidade e patriotismo. A referida disciplina era adotada como estratégica psicossocial, pois criava um sentimento de que a forma de atuação do governo era a “expressão da verdade”, sem margens para questionamentos (Nunes; Rezende, 2012, p. 2).

O governo brasileiro buscou ajuda internacional para a implantação do projeto através de acordos com a USAID (*Cultura-United States Agency for International Development*), cujos técnicos tiveram acesso direto à reorganização do sistema educacional brasileiro. É importante salientar que o apoio dos Estados Unidos tinha valor estratégico para os norte-americanos, pois os investimentos em países periféricos eram importantes para disseminar a cultura e novos hábitos de consumo, usando a educação para formar mão-de-obra barata. Neste sentido, era importante formar uma cultura de dependência, visto que essa mesma dependência iria abranger os aspectos políticos e econômicos da sociedade, logo a “ajuda” dos EUA era acima de tudo um projeto geopolítico que se buscava nas entrelinhas um poder de influência (Clark *et al.*, 2006, p. 128).

O ensino primário e secundário, agora, ensino de 1º e 2º graus, respectivamente, teve uma nova forma de abordagem, sendo que o 1º grau era mais voltado para uma formação geral

e propedêutica, porém está última de forma muito discreta. Já o 2º grau assumiu características marcadamente voltadas à formação profissionalizante.

Esta lei reformulou o antigo ensino primário e secundário e os denominou ensino de 1º e 2º graus, respectivamente. No ensino de 1º grau aconteceu a modificação do 1º ciclo, que se transformou nos anos de 1ª à 8ª séries, e que apesar de preconizar a perspectiva de uma educação geral e propedêutica, na verdade tinha por objetivo a sondagem de aptidões e a iniciação para o trabalho. Ressaltamos que a Lei nº 5.692/71 ampliou a obrigatoriedade do ensino de 4 para 8 anos para os estudantes entre os 7 e 14 anos [...]. O ensino de 2º grau ocorreu com a fusão de todos os ramos do 2º ciclo – o ensino normal, o ensino técnico industrial, o ensino técnico comercial e o ensino agrotécnico (Carlos *et al.*, 2020, p. 9).

A escola de nível técnico-profissionalizante mostrava-se controversa em relação à real necessidade de mão de obra, uma vez que estava formando um número substancial de pessoas com qualificação técnica. O problema, contudo, residia no fato de que a própria dinâmica capitalista brasileira caminhava para a substituição gradual da mão de obra humana por máquinas. Como resultado, formou-se um excedente de trabalhadores que a indústria não conseguia absorver, o que gerou uma redução nas oportunidades de emprego. Assim, mesmo “qualificada” em nível técnico, a população mais carente permaneceu à mercê de um sistema falho, que não contemplava a todos (Giorgi; Almeida, 2014, p. 273–274).

Neste contexto, Giorgi e Almeida (2014, p. 274) argumentam que as escolas particulares escondiam um estilo de formação amparada na preparação para o ensino superior em uma falsa proposta profissionalizante, conseqüentemente, os jovens cujas famílias possuíam maior poder aquisitivo para pagar o ensino privado garantiam uma educação voltada a uma formação que buscava o ensino superior, mantendo a formação de uma elite dominante. Para aqueles que cursavam o ensino profissionalizante, restava uma educação simplificada, voltada prioritariamente ao desenvolvimento econômico e desprovida de uma formação crítica que permitisse ao indivíduo questionar o sistema de governo vigente. Tal configuração resultava, inevitavelmente, em processos de alienação.

Além disso, ao se verificar o uso pelos representantes do governo do argumento de que a formação técnica seria uma resposta à demanda do progresso material, valeria questionar a quem serviria esse progresso. Certamente não seria aos profissionais que, de posse de uma formação estreita, limitada, não teriam condições de fazer tais questionamentos, pois a única possibilidade conferida a eles, a única opção que lhes restava era vender a força de trabalho, cada vez mais cedo, a baixo custo e, quando se tornassem supérfluos e, assim, atirados à rua, não teriam alternativa além de baratear o valor da força de trabalho excedente (Frankfurt, 2008 p. 133).

Clark *et al.* (2006, p. 131) argumentam que o próprio ensino profissionalizante era um tanto quanto supérfluo, formando o indivíduo apenas para uma restrita manipulação de técnicas para aumento da produtividade. Não havia qualquer controle por parte do trabalhador sobre o processo produtivo como um todo, o que provocava uma alienação em um nível tão profundo que o indivíduo deixava de vislumbrar ou mesmo almejar melhorias nas condições salariais e de trabalho de forma geral.

Seguindo esta mesma lógica voltada para a manutenção dos privilégios das classes mais favorecidas, o ensino médio profissionalizante apresentava ainda outro objetivo oculto, qual seja, tornar menos competitivo o ensino superior, visto que apenas uma minoria ingressava no mesmo. Dessa forma a disputa pelas vagas era menor, favorecendo os estudantes das classes média e alta e, em contrapartida a maioria dos estudantes de baixa renda eram introduzidos no mercado de trabalho para atender as grandes indústrias (Clark *et al.*, 2006, p. 130).

O que se observa, nesse contexto, é o uso recorrente da educação como instrumento de manobra por parte dos governantes, que utilizam o sistema educacional para sustentar um regime autoritário e opressor, dinâmica semelhante à observada em regimes totalitários, como o da Coreia do Norte. A educação técnica profissionalizante, da forma como foi implantada, não proporciona ao indivíduo os meios para questionar criticamente o sistema em que está inserido, tampouco permite a compreensão mais ampla do meio social. Assim, os sujeitos são rebaixados a um nível de conhecimento superficial, funcional apenas para servir como material humano voltado ao trabalho, atendendo às demandas econômicas de uma pequena elite. Desse modo, manteve-se, durante a Era Vargas, a mesma lógica de exploração que se arrasta por séculos no Brasil, ainda que com as especificidades próprias do período.

2.6 A redemocratização e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)

Entre os anos de 1964 e 1985, o Brasil vivenciou o período da Ditadura Militar. Foram décadas de grande tensão política, caracterizadas por um governo autoritário e repressivo. A redemocratização é um marco na história contemporânea do país. O movimento das *Diretas Já* foi relevante para o término do governo militar, em 1985. O novo governo civil eleito indiretamente abriu caminho para uma nova Constituinte, que buscasse superar o período anterior, ao menos no que diz respeito aos direitos civis. Neste sentido, a *Constituição Federal* de 1988 traz logo em seu preâmbulo o objetivo de instituir um Estado comprometido em assegurar os direitos individuais, justiça, igualdade, sociedade plural, entre outros valores que corroboram com o estado democrático de direito:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (Brasil, 1988).

O fim da Ditadura Militar e a aprovação de uma nova Constituição Federal pautada em princípios democráticos e com um olhar atento para a justiça social foi um momento único em toda a história do Brasil, pois abriu o caminho para a possibilidade de uma transformação social e política sem precedentes. Garantir direitos era algo há muito tempo almejado por toda a sociedade brasileira

Era esperado que com a redemocratização houvesse mudanças significativas nas políticas públicas das mais diversas áreas. Deste modo, o sistema educacional precisou passar por uma nova reformulação que estivesse alinhada com a nova *Carta Magna* brasileira. Assim, é pertinente um olhar atento para a nova abordagem que estava por vir na educação.

Alguns anos depois da promulgação da nova Constituição Federal foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), através da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB (1996), a educação escolar compõe: a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio e; a educação superior. No art. 2º consta os princípios e fins da Educação Nacional: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A grande novidade é o trecho que defende como fins da Educação o preparo para o exercício da cidadania. Nas reformas anteriores o foco foi direcionado, principalmente, para a qualificação para o trabalho, tema também presente na LDB.

No art. 3º, entre outros pontos, foi enfatizado que o ensino no país será ministrado com base nos seguintes princípios: “I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância [...]”. Foram instituídos princípios democráticos e progressistas como: igualdade de condições para o acesso e permanência, pluralismo de ideias, respeito à liberdade

e defesa da tolerância. A universalização da educação, sem distinções, foi um dos grandes avanços.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996 trouxeram à tona que a educação é também a reafirmação da democracia por conta de sua gratuidade e universalização, além da participação da sociedade civil organizada, fóruns, conselhos e organização que passaram a ter voz na organização do sistema educacional (Cury, 1998, p. 80).

Ainda que a LDB garantisse na letra da Lei princípios progressistas, tanto no Brasil como em outros países foram as orientações neoliberais que passaram a atuar fortemente nas decisões políticas e econômicas a partir da década de 1990. A privatização dos bens públicos, a flexibilização, o livre mercado e o fortalecimento de ideias culturais conservadoras dominaram o cenário nacional e internacional. Tal fato limitou a implantação de uma educação capaz de contribuir para minimizar os problemas sociais, posto que,

Ao transpor a última década do século XX para o novo século, a educação básica de nível médio se viu a braços com uma geração de adolescentes, jovens ou adultos, onde quase 50% com mais de 15 anos não têm acesso à mesma e os que têm, em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica. Uma profunda contradição, diante da presença das ciências e da tecnologia na vida cotidiana (Frigotto; Ciavatta, 2011, p. 620).

Na década de 1990, uma grande contradição ficava cada vez mais visível: o mundo, incluindo o Brasil, vivia o momento da globalização impulsionada pelos grandes avanços técnicos oriundos da ciência com aplicação na comunicação, computação, meios de transporte e produção e; por outro lado, cerca de 50% da população com mais de 15 anos não tinha acesso ao ensino médio ou tinha acesso a uma educação precária. Na tentativa de minimizar o problema levantado, a LDB (1996), com relação ao ensino médio, em seu Art. 35, estabeleceu 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.

Na tentativa de acomodar interesses contraditórios e contribuir para a modernização do Brasil, consta na LDB que o Ensino Médio, além de aprofundar os conhecimentos obtidos no ensino fundamental, bem como proporcionar o aprimoramento do pensamento crítico, também precisa se preocupar em ofertar um ensino no qual os estudantes sejam capazes de se adaptar com flexibilidade ao novo mercado de trabalho. Tal fato demonstra como diferentes ideias, defendidas por grupos políticos com visões de mundo opostas (progressistas e neoliberais) permeiam a lei.

É importante salientar que a tramitação da LDB ocorreu entre 1986 e 1996 e teve diversos embates políticos e ideológicos em torno de sua promulgação, haja vista que se tratava de um tema delicado, além do fato de o Brasil estar vivente um período pós-governo militar e toda sua conjuntura. Os embates políticos e ideológicos tornaram-se notórios, uma vez que a sociedade brasileira era marcada por uma ampla diversidade de classes sociais, o que levava cada grupo a defender seus próprios interesses em torno de um projeto de educação de caráter nacional. Além disso, estava em jogo a questão central sobre o tipo de sociedade que se pretendia formar e, principalmente, para quem se desejava formar essa sociedade, como atestam Bollmann e Aguiar (2016, p. 409).

Esse jogo de forças em meio à tramitação de projetos importantes sempre ocorreu na sociedade; porém, desta vez, houve um embate maior por conta da Constituição Federal que trazia em seus pressupostos uma visão mais democrática. Entretanto, o jogo de forças que perpassava em torno da educação tinha de forma mais significativa duas forças atuando no dito embate político e ideológico:

Nesse contexto, colocavam-se de um lado forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos - necessária à construção de uma sociedade democrática, socialmente justa; de outro, forças liberal-conservadoras que impõem um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 409).

De fato, é importante o debate, pois em um ambiente democrático as cartas são postas à mesa para discussão deixando o mais claro possível as diferentes visões de mundo, logo que as “[...] diferentes posições de classe, venham à tona, e assim se possa exercer o direito de escolha por possíveis históricos que são necessariamente contraditórios, dentro dos limites da democracia possível” (Kuenzer, 2000, p.17).

Desta forma, era previsto, ao menos em termos teóricos, que o ensino médio tinha como objetivo aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, bem como a

preparação do indivíduo para o trabalho. Além disso, o EM buscava a formação humana baseada na ética e desenvolvimento da autonomia intelectual, o que inclui também o pensamento crítico (Brasil, 1996).

Outra questão importante, apontada por Viamonte (2011, p. 36), foi a mudança de olhar para o ensino profissionalizante em relação ao governo militar, pois os militares concebiam a profissionalização como “carro chefe” da educação para suprir as demandas do capitalismo. O próprio ensino profissionalizante estava agregado ao ensino médio, porém, neste momento o que se percebe é que a: “[...] educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira e os cursos profissionalizantes não ofereciam condições para o educando prosseguir nos estudos” (Viamonte, 2011, p. 36).

A LDB representou avanços importantes ao incorporar, em seu texto, princípios progressistas e democráticos. No entanto, também cedeu a determinadas imposições do capital, revelando contradições entre os ideais de uma educação emancipadora e os interesses do mercado. A educação teve que conviver, se adequar e resistir dentro do possível (por meio da ação de professores e estudantes) às pressões exercidas por governos que flertaram com o Neoliberalismo, como os de Fernando Collor de Mello (1990 – 1992) e Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). O Novo Ensino Médio, homologado através da Lei Federal 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, durante o governo de Michel Temer (2016 – 2019), veio para coroar os princípios defendidos pelo Neoliberalismo. Nesse aspecto, é esclarecedora a análise de Mészáros (2008):

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Mészáros, 2008, p. 35).

Dito isso, na seção 3 intitulada “As mudanças propostas pelo Novo Ensino Médio”, propomos discutir como a reforma no ensino médio (Lei Federal 13.415), veio para reafirmar os interesses do capital e reforçar os objetivos históricos de manter a formação de pessoal para o mercado de trabalho, bem como de transmitir os valores de interesse da classe dominante.

3 AS MUDANÇAS PROPOSTAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que tem como objetivo nortear a educação básica em todo o território brasileiro, trouxe mudanças significativas, especialmente no que se refere ao Ensino Médio. Tais alterações impactam diretamente o ambiente escolar e o tecido social mais amplo, atingindo estudantes, professores, pedagogos, gestores escolares, cursos de licenciatura nas universidades e a sociedade em geral. Isso reforça a necessidade de uma análise crítica dessa nova política pública.

Essa novidade na educação brasileira é perpassada por uma nova política pública que está sendo implantada, o que remete à importância de superar as aparências para analisá-la em sua essência, pois a sociedade está diretamente relacionada com as políticas públicas, podendo a população ser impactada positivamente ou negativamente.

Nesse ponto, a seguinte problematização feita por Mészáros (2008, p. 47), com relação ao ensino formal, corrobora para a reflexão: “Será que a aprendizagem conduz à autorrealização dos indivíduos [...] ou está ela a serviço da perpetuação, consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?”

3.1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Assim como ocorreu no transcorrer da história da educação brasileira, a BNCC é mais uma reforma que visa nortear a educação básica, porém a Lei Federal 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, não exclui a LDB de 1996, mantendo a regulamentação inicial após a Constituição Federal. Desta forma, a BNCC é um documento que foi elaborado tendo caráter normativo e que busca definir quais são as aprendizagens essenciais que os estudantes precisam desenvolver ao longo do ensino fundamental e médio (Brasil, 2018, p. 7).

O próprio documento que deu origem a BNCC está previsto na LDB de 1996, no sentido de elaborar uma base norteadora e flexível dos currículos que consideram as peculiaridades da sociedade brasileira, por conta da vastidão territorial. Dessa forma este documento norteador deve estar em consonância com o mosaico cultural que é o Brasil:

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 (Brasil, 1996).

É necessário reconhecer que uma reformulação no ensino é inevitável, considerando tanto a dinâmica das transformações globais quanto o histórico educacional brasileiro, marcado por sucessivas reformas em resposta às mudanças sociais. No entanto, torna-se fundamental realizar uma análise crítica acerca da conformidade dessas reformas com os princípios democráticos, bem como avaliar em que medida elas contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, crítica e igualitária, uma vez que a própria história evidencia que esse alinhamento nem sempre esteve presente. Assim, torna-se essencial compreender os equívocos do passado, a fim de evitar sua repetição no futuro.

Os documentos oficiais estabelecem que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios devem definir as competências e diretrizes para a educação básica, as quais devem nortear os currículos e componentes curriculares a serem trabalhados, com o objetivo de garantir uma base comum para a formação educacional (Brasil, 1996). Com a implementação da BNCC, observa-se o surgimento de uma nova abordagem curricular, que redefine a organização dos componentes curriculares e os objetivos da aprendizagem na educação básica, como aponta Saviani (2016, p. 55), ao defender que “[...] o currículo procura responder à pergunta: o que se deve fazer para atingir determinado objetivo”.

Do ponto de vista teórico, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se como uma proposta “ousada”, na medida em que busca superar a fragmentação das políticas públicas educacionais vigentes nos âmbitos federal, estadual e municipal. Conforme o próprio documento destaca, o acesso e a permanência dos estudantes no sistema educacional demandam um alinhamento efetivo em relação às aprendizagens essenciais (Brasil, 2018, p. 8). A BNCC também enfatiza a importância da educação em tempo integral como estratégia central para o desenvolvimento integral do sujeito, abrangendo suas múltiplas dimensões. Tal diretriz revela-se particularmente relevante, pois, ao menos em termos teóricos, propõe uma formação mais abrangente e significativa para os estudantes.

A valorização da educação integral constitui um aspecto fundamental no campo das políticas educacionais; no entanto, é imprescindível que essa proposta se concretize na prática, superando a distância frequentemente observada entre os princípios teóricos da educação integral e sua efetivação no cotidiano escolar. Para que ocorra a implementação efetiva da escola em tempo integral, faz-se necessário um investimento expressivo, especialmente no que se refere à ampliação da infraestrutura física, de modo a atender à demanda crescente. Caso

contrário, a insuficiência de recursos pode não apenas comprometer os objetivos da proposta, como também acentuar processos de exclusão escolar (Giroto, 2019, p. 18-19). Para além da infraestrutura física, é imprescindível um investimento consistente nos recursos humanos, com ênfase na valorização de docentes com formação qualificada, capazes de oferecer um ensino de qualidade. Tal enfoque deve priorizar os sujeitos envolvidos no processo educativo, e não apenas indicadores quantitativos, os quais, por vezes, ocultam a complexidade e as reais condições do contexto educacional. Nesse sentido,

Em lugar de aplicar provas nacionais em crianças [...], o que cabe ao Estado fazer é equipar adequadamente as escolas e dotá-las de professores com formação obtida em cursos de longa duração, com salários gratificantes, compatíveis com seu alto valor social. Isso permitirá transformar as escolas em ambientes estimulantes, nos quais as crianças, nelas permanecendo em jornada de tempo integral, não terão como fracassar; não terão como não aprender. Seu êxito será resultado de um trabalho pedagógico desenvolvido seriamente, próprio de profissionais bem preparados e que acreditam na relevância do papel que desempenham na sociedade, sendo remunerados à altura de sua importância social (Saviani, 2008, p. 16).

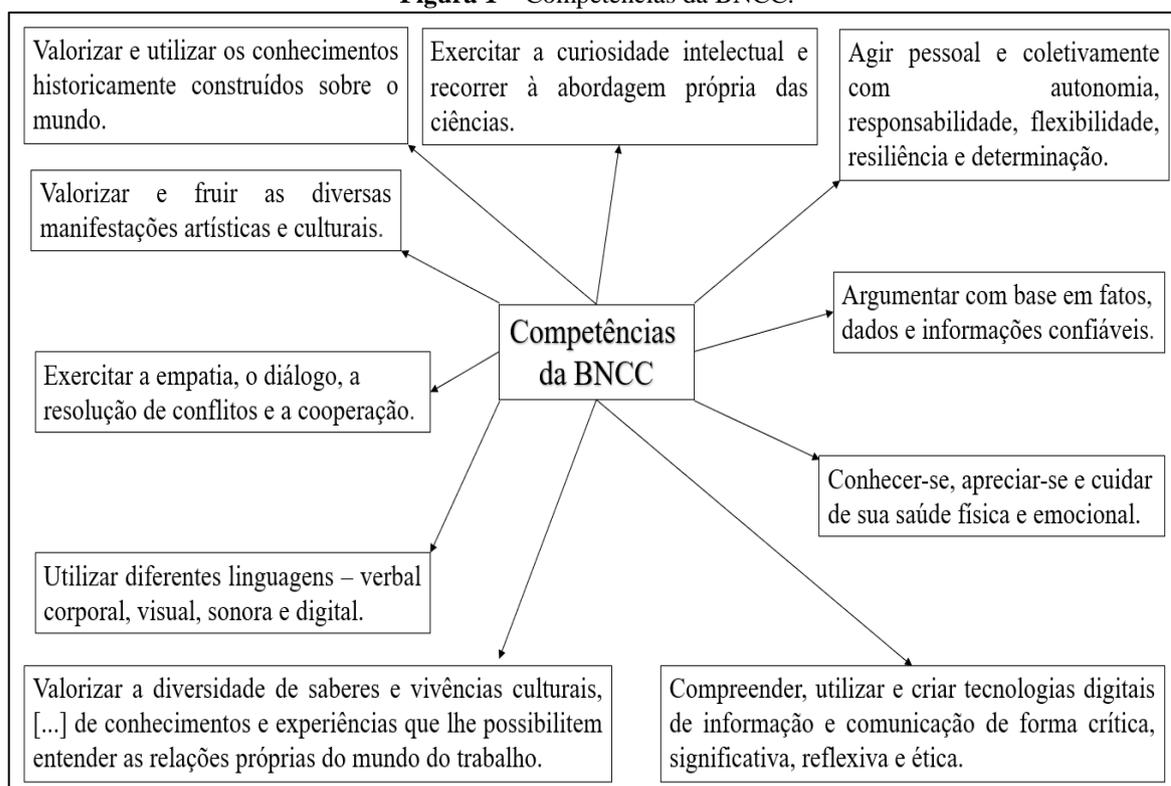
A BNCC impacta diretamente o ambiente escolar, sendo necessário um olhar estratégico para os professores e a formação dos mesmos, uma vez que se trata de uma nova abordagem do currículo que implica uma mudança sem precedentes para os docentes. Neste sentido, cabe questionar como fica a formação dos professores e se estes “[...] profissionais que colocarão a BNCC em prática terão em suas formações iniciais uma discussão apurada sobre no que consiste e como não vê-la enquanto meta de conteúdo a ser trabalhado?” (Casagrande *et al.*, 2019, p. 418). É pertinente considerar que a proposta sugerida pela BNCC deve partir de uma ótica da escola, mais especificamente do olhar dos professores, pois são estes que estão em contato direto com a realidade escolar e dos estudantes em seus mais diversos contextos.

[...] estas propostas não podem ser meras declarações retóricas. Elas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (Novoa, 2007, p. 8).

Conforme já mencionado, é fundamental adotar uma perspectiva estratégica em relação à estrutura escolar em seus múltiplos aspectos. Nesse sentido, a dimensão pedagógica assume papel central, uma vez que é ela que, de fato, impactará a formação dos cidadãos e influenciará, de maneira significativa, os rumos da sociedade nos anos vindouros.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece dez competências gerais com o propósito de assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes no contexto da atuação escolar. Segundo o próprio documento, competência é entendida como a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar e solucionar demandas do cotidiano, tanto no exercício da cidadania quanto no mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8). "O estabelecimento de competências e habilidades que visa nortear o ensino fundamental e médio está previsto na LDB, no sentido de assegurar a formação básica comum, ficando a cargo dos estados, municípios e Distrito Federal, considerando as regionalidades do território brasileiro (Brasil, 1996). Neste sentido, é válido entender quais são as dez competências contempladas pela BNCC, conforme exposto na figura 1.

Figura 1 – Competências da BNCC.



Fonte: BNCC, 2017. Organizado pelo autor.

A BNCC tem sido alvo de críticas no que se refere às competências gerais que estabelece. Embora o documento afirme considerar as singularidades do contexto brasileiro, sua proposta revela uma perspectiva reducionista ao delimitar apenas dez competências a serem desenvolvidas pelos estudantes. Tal delimitação sugere que o currículo é menos flexível do que se pretende, podendo desconsiderar a diversidade de contextos escolares existentes no país. Como resultado, há o risco de comprometimento dos processos de aprendizagem, sobretudo em

realidades que demandam abordagens mais contextualizadas e sensíveis às especificidades locais (Gigante, 2021, p. 128).

Sob essa perspectiva, Marsiglia *et al.* (2017, p. 116) questionam a quem, de fato, servem as competências definidas pela BNCC. Os autores apontam que o caráter reducionista do documento evidencia uma orientação voltada prioritariamente às demandas do mercado, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e emancipadora dos sujeitos. Conforme argumentam, “[...] implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as “competências” o mercado exige dos indivíduos” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 116). Tal lógica é perceptível na ênfase conferida a termos como *flexibilidade*, *resiliência*, *determinação*, *tecnologias* e *informação*, expressões que refletem valores pragmáticos e são largamente associadas aos imperativos do capital e à racionalidade neoliberal. No caso da BNCC houve um interesse de empresas na formulação e aprovação do referido documento, conforme análise de Macedo (2014), sendo que o mais intrigante é que os mesmos agentes privados estiveram como “parceiro” em outros projetos educacionais, o que remete a real intenção de grandes empresas privadas no que refere a educação.

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então indicam praticamente os mesmos “parceiros”. Instituições financeiras e empresas – Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras – além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola (Macedo, 2014, p. 1540).

Fica evidente o peso dos seguintes setores na formulação da BNCC: setor financeiro, representado pelos bancos *Itaú*, *Bradesco* e *Santander* (os três maiores bancos privados do país); fundações privadas, a *Fundação Lemann*, criada por Jorge Paulo Lemann, um dos homens mais ricos do Brasil e da *Fundação Roberto Marinho*, ligada ao *Grupo Globo de Comunicação*; setor industrial, grandes empresas nacionais como a *Gerdau* e a *Natura* e globais com a alemã *Volkswagen*. Também se fizeram presentes no debate organizações como o *Todos pela Educação* e *Amigos da Escola* que autodeclaram representantes dos interesses da sociedade civil organizada. Qual o verdadeiro interesse desses “parceiros” da educação? Poulantzas (2009), nos ajuda a entender qual é a relação entre o Estado e a burguesia no capitalismo:

[...] o Estado tem um papel principal de *organização*. Ele representa e organiza a ou as classes dominantes, em suma representa o interesse político a longo prazo do bloco no poder, composta de várias frações de classe burguesa (Poulantzas, 2009, p. 145, grifo do autor).

O Estado, ao implementar políticas públicas, tende a atuar em consonância com os interesses do bloco no poder, entendido como a articulação de diversas frações da burguesia, incluindo banqueiros, proprietários de grandes meios de comunicação, acionistas majoritários de corporações, especuladores financeiros, entre outros agentes do capital. Embora esses grupos possuam interesses particulares, por vezes conflitantes entre si, compartilham também objetivos comuns, especialmente quando tais objetivos convergem em torno da preservação e expansão de suas condições de reprodução econômica e política. Nesse sentido, organizam-se estrategicamente para exercer pressão sobre o Estado, de modo a assegurar que seus interesses coletivos sejam contemplados, entre os quais se inclui a educação.

No entanto, tal configuração levanta questões cruciais acerca da natureza das políticas educacionais formuladas sob essa influência: estariam elas, de fato, comprometidas com a promoção de uma educação emancipadora, voltada ao bem comum, ou estariam orientadas por uma lógica funcionalista, que atende prioritariamente às demandas do mercado e à perpetuação das desigualdades estruturais? Na perspectiva de Ravitch (2011, p. 16),

Os novos reformadores corporativos demonstram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas.

A sociedade brasileira é marcada por uma lógica profundamente desigual, expressa na concentração de poder nas mãos de uma pequena fração da população que, ao deter significativa influência política e controle sobre os meios de comunicação, exerce poder de manobra sobre as massas populares. A superação dessa lógica excludente passa, necessariamente, pela apropriação crítica do conhecimento; assim, a construção de uma sociedade mais justa está intrinsecamente vinculada à oferta de uma educação pública de qualidade. No entanto, essa mesma elite busca interferir nas políticas públicas educacionais com o objetivo de manter a maioria da população em condição de acesso restrito ao saber, limitando, assim, sua capacidade de participação ativa e transformadora na sociedade. Nesse contexto, Marsiglia *et al.* (2017, p.

108) interpretam a atual configuração das políticas educacionais e as desigualdades no acesso ao conhecimento como mais um episódio no processo histórico de esvaziamento da função social da escola no Brasil, contribuindo para a manutenção das estruturas de dominação.

Os autores defendem a BNCC é um currículo com hegemonia da classe empresarial e que converge com os interesses dos grandes empresários em formar trabalhadores que atendam às necessidades do capital. Neste sentido a autora notou na BNCC a: “[...] ausência de referência em relação aos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos, e a ênfase em métodos, procedimentos, competências e habilidades voltadas para a adaptação do indivíduo aos interesses do grande capital” (Marsiglia *et al.*, 2017, p. 109).

Cabe destacar que a participação da comunidade é elemento fundamental no processo de elaboração de políticas públicas, especialmente no campo da educação, onde se faz imprescindível considerar as perspectivas de professores, estudantes, comunidade escolar, famílias, entre outros atores envolvidos. Embora, em tese, essa participação seja prevista e valorizada, na prática, frequentemente ela se revela limitada, restrita a um papel meramente consultivo que legitima decisões previamente estabelecidas, comprometendo, assim, a efetiva inclusão e o protagonismo desses sujeitos no processo decisório. Ao analisar essa questão por um viés crítico, conclui-se que

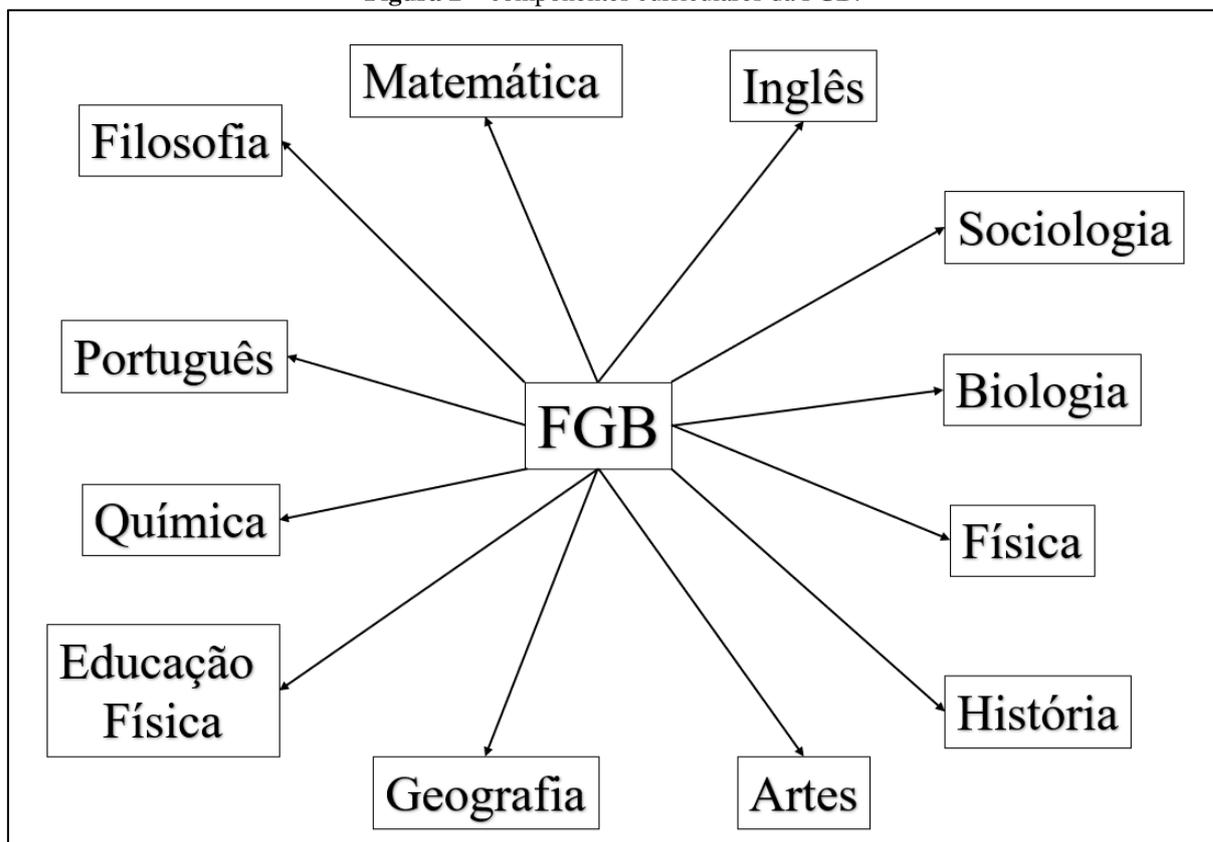
[...] a atuação dos professores, alunos, pais e demais representantes da comunidade escolar, nos processos decisórios sobre a reorganização curricular, como a estabelecida por uma BNCC, não se tem concretizado, pelo menos não de maneira satisfatória, configurando nada mais que um arremedo de participação, que na prática serve apenas para legitimar o que já está posto. Atrás de uma cortina de grande consulta e participação, de construção coletiva e legitimação da democracia estão os bastidores com fortes influenciadores, que direcionam a educação para seus interesses, da sociedade e do mercado que buscam manter e fortalecer suas ideologias (Branco *et al.*, p. 58, 2018).

Diferentes pressupostos teóricos e medidas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) têm sido alvo de críticas, especialmente no que concerne às mudanças implementadas no ensino médio, onde tais alterações são mais evidentes. Observa-se uma redução progressiva das disciplinas ao longo da trajetória escolar, da primeira série até o último ano. As disciplinas que compõem a Formação Geral Básica (FGB), consideradas pelos formuladores da BNCC como excessivas, são descritas no documento como “[...] uma abordagem pedagógica distante das culturas juvenis e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 461).

É importante destacar que a FGB representa a base curricular que oferece aos jovens um amplo conjunto de conhecimentos em diversas áreas, abrangendo os saberes do mundo vivido

e contemplando todas as áreas do conhecimento. Essa formação ampla e integrada é fundamental para proporcionar uma educação básica mais completa, que se aprofunda posteriormente no ensino superior conforme a área de interesse do estudante. A Figura 2 ilustra as disciplinas e componentes curriculares que integravam a Formação Geral Básica no ensino médio antes da implementação da BNCC.

Figura 2 – componentes curriculares da FGB.



Fonte: Ministério da Educação. Organizado pelo autor.

Para o ensino médio, a BNCC propôs a implementação dos itinerários formativos, organizados por áreas do conhecimento. Cada uma dessas áreas engloba um conjunto de componentes curriculares específicos, cujos conteúdos podem ser aplicados de maneiras diversificadas. Ademais, os estados possuem autonomia para definir a forma de implementação que julgarem mais adequada, desde que observem os critérios estabelecidos no âmbito federal.

No que se refere aos itinerários formativos, o termo “[...] foi utilizado em referência a itinerários formativos acadêmicos, os quais pressupõem o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, assim como os itinerários de formação técnica e profissional” (Brasil, 2018, p. 467). Conforme explicitado nos documentos oficiais, os itinerários formativos têm como objetivo promover um aprofundamento dos conhecimentos no ensino médio, organizando os

componentes curriculares em áreas do conhecimento específicas, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 – componentes curriculares por área do conhecimento.

Área do conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa
	Arte
	Educação Física
	Língua Inglesa
Matemática e suas tecnologias	Matemática
Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia
	Física
	Química
Ciências humanas e sociais aplicadas	Filosofia
	Geografia
	História
	Sociologia

Fonte: BNCC, 2018. Organizado pelo autor.

O conceito de *áreas do conhecimento* não é algo novo nem exclusividade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pois já havia sido mencionado na Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, a qual determina que “[...] a base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento [...]” (Brasil, CEB, 1998). Contudo, observa-se a ausência de uma definição conceitual clara sobre o que compreende tais áreas, fato que, segundo Mendes (2020), pode ocasionar equívocos capazes de comprometer a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem.

A organização dos componentes curriculares em áreas do conhecimento também remete a uma questão frequentemente discutida no meio escolar: a *interdisciplinaridade*. A integração entre os saberes e componentes curriculares configura-se como uma das principais lacunas que as instituições educacionais buscam superar. Entretanto, a BNCC não apresenta uma definição conceitual precisa acerca das áreas do conhecimento e da interdisciplinaridade, o que pode resultar em uma formação fragmentada e composta por conhecimentos mínimos. Tal cenário é agravado pela redução do número de disciplinas ao longo do ensino médio, conforme assinala Mendes (2020, p. 486-487).

Entretanto, é fundamental destacar que a interdisciplinaridade é amplamente valorizada, pois emerge como uma resposta às demandas da sociedade contemporânea, na qual não é mais suficiente abordar questões complexas a partir de uma única perspectiva disciplinar ou

científica. Conforme salientam Dallabrida *et al.* (2021, p. 64), “[...] em todas as áreas de conhecimento, cada método, por si só, não possui elementos suficientes para responder às questões que uma investigação específica suscita. Daí a importância do diálogo interdisciplinar sobre métodos para o conhecimento da realidade sob vários ângulos”.

Adotar uma abordagem interdisciplinar implica considerar simultaneamente o todo e as partes, reconhecendo a interligação entre elas independentemente do campo científico em questão. Essa concepção transcende as ciências humanas, reforçando a necessidade de analisar um dado tema a partir de múltiplos aspectos e variáveis inter-relacionados. Tais proposições são claramente fundamentadas na *epistemologia da complexidade* de Morin (1996, p. 274-275), que enfatiza a importância de compreender a realidade de forma integrada e multifacetada.

No âmbito educacional, adotar uma perspectiva interdisciplinar revela-se fundamental, considerando que o ambiente escolar é composto por múltiplas classes sociais e culturas, o que intensifica os desafios em uma sociedade multicultural como a brasileira. Além disso, é imprescindível levar em conta as peculiaridades históricas que influenciam significativamente a configuração da sociedade contemporânea, pois “[...] seus membros não apenas possuem atributos diferenciados, como também possuem ideias, valores, interesses e aspirações diferentes e desempenham papéis diferentes, como aponta Rua (2009, p. 58).

Diante dessa complexidade presente no contexto escolar, a interdisciplinaridade deixa de ser apenas uma contribuição pedagógica e passa a constituir um elemento indispensável para a formação integral dos sujeitos, abarcando múltiplas dimensões que ultrapassam a perspectiva eurocêntrica e meramente econômica que vem pautando a educação brasileira. Para isso, o currículo escolar deve estar articulado às características e necessidades do seu público-alvo, o qual demanda uma ênfase interdisciplinar que assegure maior abrangência e sensibilidade às diversidades dos sujeitos e às distintas demandas formativas, como discute Pretto (2006, p. 13):

[...] a organização dos conteúdos pedagógicos não se pode dar de maneira linear, geralmente vertical, mas de modo a ser, o currículo, um articulador das diversas disciplinas, flexível, ágil, dinâmico, interativo, integrado, heterogêneo, simultâneo, à maneira própria do pensar coletivo, atendendo às demandas da comunidade escolar, da sociedade em geral, da produção cultural, dos questionamentos teóricos e metodológicos do fazer pedagógico na contemporaneidade.

É notório que o tema da interdisciplinaridade demanda uma análise crítica e sistêmica. Fazenda (2011, p. 23), por exemplo, ressalta que a formação pela e para a interdisciplinaridade deve ser abordada de forma específica em trabalhos desenvolvidos por diferentes áreas do

conhecimento, compreendidas como ciências distintas, mas que atuam de maneira concomitante e complementar. Sob essa perspectiva, evidencia-se um diálogo intrínseco acerca de um mesmo tema, que pode ser produzido por uma ciência e simultaneamente abordado e enriquecido por outras disciplinas.

Considerando tais aspectos, torna-se evidente a necessidade de um currículo interdisciplinar. Contudo, a proposta do NEM não teve como objetivo principal proporcionar uma formação interdisciplinar efetiva. Um dos seus objetos, entre outros, foi a redução da carga horária, especialmente nas disciplinas das humanidades, utilizando como justificativa a organização do currículo por áreas do conhecimento. Essa problemática será aprofundada na sequência desta dissertação.

3.2. Qual o objetivo da mudança na carga horária?

A ampliação da carga horária na educação tem sido objeto de debate há algum tempo, uma vez que se espera que o Estado brasileiro promova o ensino em tempo integral para os estudantes da rede pública. Contudo, tal proposta ainda não foi implementada de maneira sistêmica em todo o território nacional. Esse compromisso está respaldado legalmente, conforme dispõe o Artigo 24, § 1º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece: “a carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deste artigo será ampliada de forma progressiva para 1.400 (mil e quatrocentas) horas, considerados os prazos e as metas estabelecidos no Plano Nacional de Educação” (Brasil, 1996).

Um dos principais slogans da campanha em favor do Novo Ensino Médio (NEM) refere-se à ampliação da carga horária nessa modalidade. No entanto, esse ponto tem gerado controvérsia e se constitui em objeto de crítica, especialmente por parte dos opositores da medida, diante da redução observada na Formação Geral Básica (FGB). Tal fato configura uma aparente contradição: embora o discurso oficial enfatize o aumento da carga horária, verifica-se uma diminuição progressiva da FGB ao longo da 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, em favor dos itinerários formativos. Para Jeferson (2024, p. 44),

A alteração do formato do currículo de acordo com a BNCC tem como objetivo possibilitar aos estudantes a escolha de disciplinas de interesse pessoal de acordo com seus projetos de vida. Sendo assim, essa nova organização propõe que todos os estudantes tenham uma Formação Geral Básica (FGB) e uma base diversificada.

Assim, observa-se uma redução significativa da Formação Geral Básica (FGB), que chega a ser ultrapassada pelos Itinerários Formativos (IFs) na terceira série do ensino médio, o que suscita preocupação, uma vez que a FGB, composta por todas as áreas do conhecimento, é fundamental para proporcionar ao estudante uma compreensão sistêmica e abrangente. Essa situação é evidenciada pelo fato de que “[...] no modelo vigente de 2022 a 2024, a FGB passou de 2.600 horas para 1.800 horas, enquanto os IF ficaram com 1.200 horas, como aponta (2024, p. 44).

Além disso, a nova proposta estabelece que apenas “[...] o ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio [...]” (Brasil, 2018). A Figura 3 ilustra a distribuição da carga horária ao longo das três séries do ensino médio conforme previsto na referida proposta.

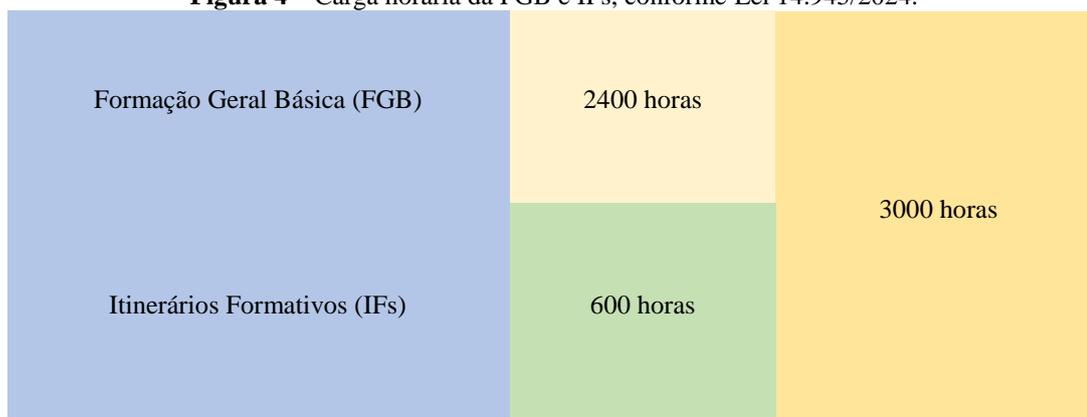
Figura 3 – Carga horária da FGB e IFs.

	1ª Série	2ª Série	3ª Série		
Formação Geral Básica (FGB)	800 horas	600 horas	400 horas	1800 horas	3000 horas
Itinerários Formativos (IFs)	200 horas	400 horas	600 horas	1200 horas	

Fonte: CEE/PR, 2021. Organizado pelo autor.

A Figura 3 refere-se à organização da carga horária do ensino médio conforme a Lei nº 13.415/2017. Entretanto, o atual governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva (2023 -2026) já indicou alterações nessa distribuição com a promulgação da Lei nº 14.945/2024, que revisou alguns aspectos referentes à carga horária mínima. Mantém-se a exigência de 3.000 horas ao longo das três séries do ensino médio, contudo, observa-se uma modificação na distribuição dessas horas, com um aumento expressivo da Formação Geral Básica (FGB) e, conseqüentemente, uma redução nos Itinerários Formativos (IFs).

Nesse contexto, a Figura 4 apresenta a nova organização do ensino médio brasileiro, que entrará em vigor a partir de 2025.

Figura 4 – Carga horária da FGB e IFs, conforme Lei 14.945/2024.

Fonte: Brasil, 2024. Organizado pelo autor.

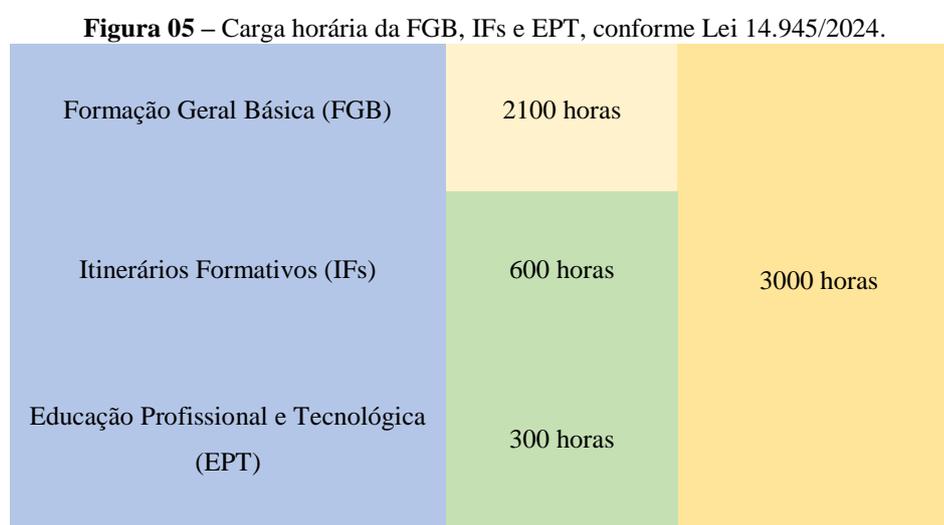
As intensas críticas, sobretudo provenientes de professores e pesquisadores da área educacional, exerceram pressão significativa sobre o governo, resultando em revisões na Lei nº 14.945/2024. Contudo, mesmo com tais alterações, a Formação Geral Básica (FGB) não recupera as 2.600 horas correspondentes aos três anos do ensino médio vigentes antes da Lei nº 13.415/2017. A partir de 2025, a FGB contará com 2.400 horas, enquanto os Itinerários Formativos (IFs) serão alocados com 600 horas.

As disciplinas mais impactadas pela redução da carga horária no Novo Ensino Médio foram Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Levanta-se a hipótese de que o capital, por meio de seus representantes políticos, atuou para reduzir a carga horária dessas disciplinas, as quais historicamente contribuem para o desenvolvimento, nos estudantes, de uma visão crítica de mundo, comprometida com a transformação social e com os interesses da classe trabalhadora.

Compreende-se que, enquanto o ensino desses componentes curriculares atendia aos interesses do Estado e do capital, por meio de uma abordagem tradicional, pautada na valorização de conceitos e conteúdos conservadores, tais disciplinas eram legitimadas e vistas positivamente. No entanto, a partir do momento em que esses componentes começaram a romper, ainda que parcialmente, com o modelo tradicional, adotando uma postura crítica, comprometida com a justiça social e a transformação da realidade, passaram a ser percebidos como uma “ameaça” para as classes dominantes, tornando-se alvo de resistência e de ações de controle por parte do Estado. Filosofia, Geografia, História e Sociologia são disciplinas que estimulam os estudantes a pensarem criticamente, a compreenderem as contradições sociais, os interesses políticos da classe dominantes, a exploração da força de trabalho, a pobreza como um processo histórico, o consumismo como um problema, a globalização como perversidade, a destruição do meio ambiente em favor do crescimento econômico e a possibilidade de

construção de um novo mundo pautado na justiça social. Desta feita, os formuladores do NEM como política pública procuraram conscientemente reduzir a carga horária presentes nesses componentes com a finalidade de manter a alienação e o alinhamento da população com os interesses da classe dominante. A redução da carga horária de humanidades e a elevação da carga horária nos IFs (especialmente os IFs que reforçam a formação para o mercado trabalho), atendem aos interesses da reprodução ampliada do capital em âmbito nacional e internacional.

Adicionalmente, nas escolas brasileiras, pode ser ofertada a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aos estudantes. Nesse caso, a configuração da carga horária é ajustada para atender a essa modalidade, implicando em uma redução parcial da Formação Geral Básica (FGB), conforme ilustrado na Figura 5.



Fonte: Brasil, 2024. Organizado pelo autor.

De acordo com a Lei nº 14.945/2024, no contexto específico da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o Ministério da Educação (MEC) estabelece que, para otimizar o aproveitamento dos estudantes no ensino técnico, as disciplinas da Formação Geral Básica (FGB) “[...] deverão tratar de componentes que tiverem estrita relação com a área do curso técnico ofertado, ou seja, haverá um aproveitamento de disciplinas que forem compatíveis com o curso de formação profissional” (MEC, 2025).

Observa-se, a partir das Figuras 4 e 5, a existência de uma corrente reformista em curso, respaldada inclusive por legislação específica. Contudo, dada a recente promulgação da Lei nº 14.945/2024, e considerando o escopo da presente pesquisa, ainda são escassos os documentos normativos e estudos acerca dessa nova legislação. Não obstante, já é possível identificar uma alteração significativa na distribuição da carga horária. Dessa forma, torna-se evidente a

fragilidade e a contestabilidade da Lei nº 13.415/2017, especialmente ao se constatar que, em apenas dois anos após sua implementação, foram realizadas modificações substanciais, independentemente dos aspectos ideológicos dos governos em exercício.

Nesse contexto, no que tange à Lei nº 13.415/2017, é importante destacar que uma proposta que permite múltiplas adaptações pode ser apropriada por determinados segmentos sociais detentores do poder, passando a atender efetivamente apenas uma parcela específica da sociedade. Tal dinâmica contribui para a ampliação das desigualdades sociais já presentes no Brasil. Além disso, no âmbito das políticas educacionais curriculares, os documentos normativos são elaborados por instâncias oficiais federais, porém, nas unidades da federação, esses documentos são frequentemente reinterpretados e ressignificados, o que pode ocasionar um distanciamento entre a concepção teórica original e sua aplicação prática.

Os pontos que permitem a reinterpretação do texto original podem ser objeto de disputa entre as elites em prol de interesses específicos, como apontam Silva, Krawczyk e Calçada (2023, p. 4). Nesse sentido, a ausência de uma normativa geral mais robusta pode reforçar as disparidades econômicas que se manifestam de forma expressiva na sociedade brasileira, uma vez que uma proposta curricular sujeita a múltiplas interpretações “[...] sugere que a diferenciação seletiva do sistema escolar não somente reflete as desigualdades sociais na educação, mas também as reforça” (Vieira; Andrade; Vidal, 2022, p. 2237). A mudança na carga horária pode impactar milhares de estudantes do ensino médio. É importante lembrar que existem alunos que já exercem atividades remuneradas como aprendizes, podendo a alteração na carga horária causar problemas neste sentido (Soares; Trindade; Dolzane, 2024, p.15). De acordo com o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda, 2021, p. 1-2), já há relatos de estudantes do ensino médio que, em virtude da ampliação da carga horária escolar, têm sido obrigados a romper vínculos empregatícios formais devido à incompatibilidade de horários com o contraturno escolar. Tal situação acarreta perda de renda e impacta diretamente famílias em situação de vulnerabilidade social.

Cabe destacar que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em seu Artigo 428, § 1º, estabelece que, para a celebração de contrato com jovens aprendizes, é obrigatória a matrícula e a frequência regular na escola (Brasil, 1943). Nesse contexto, o modelo proposto pelo Novo Ensino Médio (NEM) pode tornar-se incompatível com a legislação vigente, comprometendo a permanência dos estudantes no mercado formal de trabalho e agravando desigualdades sociais já existentes. Soares, Trindade e Dolzane (2024, p.14) afirmam que

Isso terá um impacto preocupante em sua renda, desencorajando a permanência na educação regular. Infelizmente, para muitos deles, a remuneração obtida por meio dos programas de aprendizagem é a única fonte de renda de suas famílias. Isso levanta preocupações sobre a abordagem empírica da lei em relação a esses programas, que não reconhece o papel crucial da educação na promoção da igualdade socioeconômica e coloca em xeque as perspectivas da juventude.

Se, por um lado, a ampliação da carga horária no ensino médio configura-se como uma medida desejável, e que, se bem planejada e executada, possui potencial para contribuir com a melhoria da qualidade da educação, por outro, pode comprometer a permanência de estudantes que precisam conciliar os estudos com o trabalho para auxiliar no sustento familiar. Diante desse impasse, torna-se necessário pensar em soluções viáveis que garantam a equidade no acesso e na permanência escolar.

Uma das iniciativas propostas pelo governo federal com esse objetivo é o Programa Pé-de-Meia, lançado em novembro de 2023. A ação é voltada para estudantes do ensino médio da rede pública que são beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), e visa oferecer apoio financeiro como forma de incentivo à permanência e conclusão da educação básica. O referido programa opera da seguinte forma:

Ao comprovar matrícula e frequência, o estudante recebe o pagamento de incentivo mensal, no valor de R\$ 200, que pode ser sacado em qualquer momento. No caso da educação de jovens e adultos, ao comprovar matrícula, o estudante recebe um incentivo de R\$ 200, além de incentivo mensal de R\$ 225 pela frequência, ambos disponíveis para saque. O beneficiário do Pé-de-Meia ainda recebe R\$ 1.000 ao final de cada ano concluído, que só podem ser retirados da poupança após a formatura no ensino médio. Considerando as parcelas de incentivo, os depósitos anuais e o adicional de R\$ 200 pela participação no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), os valores chegam a R\$ 9.200 por aluno. (Ministério da Educação, 2025).

O Programa Pé-de-Meia configura-se como uma iniciativa promissora no que diz respeito à permanência e à conclusão do ensino médio por parte dos estudantes da rede pública. No entanto, os valores reduzidos repassados aos beneficiários podem representar um obstáculo significativo para o pleno êxito da política, especialmente em contextos de elevada vulnerabilidade socioeconômica.

Outro aspecto de grande relevância, diretamente relacionado à ampliação da carga horária, refere-se aos estudantes que frequentam o período noturno. Essa parcela da população

estudantil é particularmente afetada pela expansão do tempo escolar, o que pode resultar no aumento dos índices de evasão, conforme alerta Cássio (2022, p. 2).

Dessa forma, a extensão da carga horária no ensino médio produz uma série de implicações que não podem ser tratadas apenas no plano normativo. Ainda que alterações legais sejam importantes, é imprescindível considerar aspectos concretos da realidade dos estudantes, em especial o perfil socioeconômico da juventude brasileira. A dimensão econômica deve ser central nesse debate, tendo em vista que muitos jovens ingressam no mercado de trabalho concomitantemente à entrada no ensino médio, frequentemente na condição de aprendizes, cuja remuneração é essencial para a subsistência familiar.

Além disso, não se pode negligenciar a necessidade de reestruturação das escolas para a efetiva implementação do ensino em tempo integral. Tal reestruturação envolve desde melhorias na infraestrutura física e adequações pedagógicas até investimentos em recursos humanos e na ampliação de serviços de apoio ao estudante.

Transformar as escolas de Ensino Médio em tempo integral implica diversas condições estruturais para as escolas, como ampliação dos espaços de convivência e de salas de aula, construção e/ou melhorias de refeitórios, laboratórios, oficinas. Demanda, essencialmente, melhores condições de trabalho para o docente, melhor formação e remuneração, a fim de proporcionar Ensino compatível com tempo integral. Implica contratação de professores e pessoal de apoio. Reverbera, também, nas condições sociais dos estudantes de Ensino Médio público no Brasil, muitos dos quais são trabalhadores, ou estão em busca de trabalho, estudam no período noturno e não teriam como se dedicar ao Ensino de tempo integral (Hernandes, 2020, p. 582).

Diante do exposto, é fundamental reconhecer que, em termos teóricos, a ampliação da carga horária é compreendida de forma positiva, uma vez que tem como objetivo proporcionar ao estudante um tempo maior de permanência na escola, favorecendo o desenvolvimento de diversos projetos formativos. No entanto, para que essa proposta seja efetiva, torna-se essencial que a carga horária seja distribuída de maneira equilibrada entre os componentes curriculares, considerando, sobretudo, o contexto socioeconômico dos jovens brasileiros, em especial daqueles em situação de vulnerabilidade social, que constituem uma parcela significativa da população estudantil.

Nesse sentido, a ampliação do tempo escolar precisa estar articulada a uma formação integral e de qualidade, acompanhada de políticas de suporte socioeconômico adequadas. Isso se faz ainda mais urgente quando se trata de estudantes trabalhadores, que contribuem parcial

ou integralmente para a renda familiar, exigindo da escola não apenas a ampliação do tempo de estudo, mas também condições concretas que garantam sua permanência e êxito no processo educativo.

3.3. A precarização das Ciências Humanas no Novo Ensino Médio

A educação possui o potencial de emancipar os indivíduos, desde que lhes seja assegurado o acesso a uma formação que possibilite a compreensão crítica e sistêmica da sociedade. Nesse sentido, um projeto educacional de qualidade é indispensável para que o sujeito se reconheça como parte integrante do tecido social e se perceba como agente de transformação. Contudo, é necessário destacar que esse mesmo sujeito está inserido em um modo de produção historicamente opressor para a classe trabalhadora. Como alerta Freire (1983, p. 3), dificilmente uma lógica de opressão promoverá a libertação dos oprimidos. Nessa perspectiva, Mészáros (2008) converge com o pensamento freireano ao argumentar que:

Nessa perspectiva, fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana*, seria um milagre monumental. (Mészáros, 2008, p. 45, grifo do autor).

A superação da lógica do capital constitui condição *sine qua non* para a efetiva emancipação humana. Ainda que a educação formal não represente a força primária de consolidação do capital – nem tampouco, por si só, configure uma alternativa radicalmente emancipadora, ela pode exercer papel fundamental ao promover uma pedagogia voltada para a liberdade e a autonomia dos sujeitos. Como defende Freire (1983, p. 3), “[...] a prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica”.

Atualmente, o capitalismo permanece como o sistema político-econômico hegemônico em escala global, sustentando uma lógica de organização social que perdura há séculos. Nesse contexto, a educação tem sido, historicamente, instrumentalizada pelos agentes e beneficiários

desse sistema como um dos meios de sua reprodução ampliada. No interior da lógica capitalista, e por meio de uma racionalidade ideológica orientada à conformidade e ao consenso, consolidou-se um modelo de educação formal orientado majoritariamente às demandas do mercado de trabalho, apresentado como solução para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida. No entanto, essa retórica frequentemente dissimula a reprodução das desigualdades sociais estruturais, como aponta Gentili (2017, p. 196), ao afirmar que

[...] o mercado de trabalho constitui o principal referencial empírico para orientar as opções públicas e privadas de investimento educacional. [...], a educação é um atributo que qualifica para a ação na esfera econômica, sendo está restringida aos limites estritos do mercado de trabalho.

A partir dessa lógica perversa, o capital sustenta que uma formação predominantemente técnica, em detrimento de uma formação humanística, é a mais adequada para a realidade brasileira, sob o argumento de que contribuiria para o desenvolvimento do país, entendido aqui como crescimento econômico. Tal concepção pressupõe que, ao final do ensino médio, ou mesmo durante essa etapa, por meio da aprendizagem profissional, o indivíduo esteja tecnicamente qualificado para ingressar no mercado de trabalho. Contudo, os interesses do capital tendem a priorizar exclusivamente a capacitação laboral imediata, em detrimento de uma formação integral que contemple dimensões críticas, éticas, culturais e sociais do sujeito.

Nessa perspectiva, a formação técnica refere-se essencialmente ao treinamento e aprimoramento do indivíduo para o domínio de técnicas e a execução de tarefas operacionais voltadas, sobretudo, ao setor produtivo. Essa modalidade formativa caracteriza-se, segundo Oliveira (2000, p. 42–44), por atender diretamente às demandas de segmentos específicos da economia, respondendo de forma funcional às exigências do mercado.

Por outro lado, a formação tecnológica se propõe a conferir ao indivíduo não apenas o domínio da ação prática, mas também a compreensão mais ampla dos processos produtivos em suas múltiplas dimensões. Assim, essa formação visa o envolvimento do sujeito com o conhecimento técnico-científico, permitindo-lhe atuar de maneira mais autônoma, criativa e crítica no mundo do trabalho e na sociedade como um todo. Como analisa Oliveira (2000, p. 42-44),

[...] o compromisso com o domínio [...], dos processos físicos e organizacionais ligados aos arranjos materiais e sociais, e do conhecimento aplicado e aplicável, pelo domínio dos princípios científicos e tecnológicos próprios a um determinado ramo de atividade humana.

A LDB, em seu Art. 42-A, destaca a relevância da formação tecnológica no contexto do ensino médio ao estabelecer que “a educação profissional e tecnológica organizada em eixos tecnológicos observará o princípio da integração curricular entre cursos e programas, de modo a viabilizar itinerários formativos contínuos e trajetórias progressivas de formação entre todos os níveis educacionais” (Brasil, 1996).

No âmbito do NEM, o estudante passa a ter a possibilidade de escolher a(s) área(s) de maior interesse, dentre as seguintes: Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Linguagens e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias (Brasil, 2018). Todas essas áreas são fundamentais para uma formação integral, pois apresentam especificidades e contribuições próprias para a constituição de uma cidadania ativa e reflexiva.

Contudo, é no campo das Ciências Humanas que o estudante encontra maiores possibilidades de desenvolver uma compreensão crítica sobre a sociedade em que vive, uma vez que, “[...] as Ciências Humanas, como sistemas de conhecimento científico, são uma criação da própria modernidade e, deste modo, estabelecidas com métodos próprios à sua natureza”, como defendem Polon e Polon (2021, p. 186).

Considerando a centralidade das Ciências Humanas na formação educacional, Chizzotti (2016, p. 1558–1559) sustenta que essa área do conhecimento desempenha papel fundamental na proposição de caminhos em contextos sociais desafiadores, ao buscar mobilizar a humanidade para a superação das mazelas sociais, sem desconsiderar a historicidade que as constitui.

Nesse sentido, não é possível conceber uma formação cidadã plena sem a presença das Ciências Humanas no currículo escolar, pois essa área possui a capacidade de fomentar a compreensão crítica da sociedade em sua totalidade. Tal compreensão envolve a análise da complexa rede de relações políticas, culturais, econômicas e sociais, historicamente construídas e articuladas em múltiplas escalas e temporalidades. Como afirma Simões (2017, p. 51), trata-se de considerar a multidimensionalidade e a multiescalaridade espaço-temporal dos processos históricos que moldam o mundo social. Para o autor,

[...] essa área do conhecimento contribui em processos de desconstrução e reconstrução acerca dos modos de pensar e agir da sociedade no espaço-tempo, quebra a naturalidade – desnaturalizar – promovendo reflexões, elevando a capacidade de estranhamento e sensibilização, elaborando conceitos e fortalecendo a construção sistemática de conhecimentos, mais duradouros do que informações (Simões, 2017, p. 51).

Ainda na direção de Simões (2017) observa-se um processo de fragilização das Ciências Humanas no contexto da atual reforma do ensino médio, evidenciado pela redução tanto da carga horária quanto dos conteúdos dedicados a esse campo do saber. Tal reconfiguração curricular está alinhada aos interesses empresariais e à lógica neoliberal, a qual contesta o lugar das Ciências Humanas na educação, abrindo brechas que promovem a desvalorização de seu potencial pedagógico e a subalternização de sua função no processo de escolarização. Como afirma o autor: “[...] este lugar é novamente contestado, abrindo brechas suficientes para promover a fragilização de seu potencial pedagógico e a subalternização de seu lugar no processo de escolarização” (Simões, 2017, p. 56).

As Ciências Humanas desempenham papel essencial na formação cidadã dos estudantes, pois favorecem a construção de uma compreensão mais ampla e crítica da realidade social, bem como desenvolvem a capacidade de lidar com as diferenças que compõem a sociedade contemporânea, elementos que remetem diretamente à noção de justiça social. Contudo, observa-se um esforço sistemático e premeditado para reduzir a presença e o protagonismo dessa área no Novo Ensino Médio.

No âmbito da BNCC, as Ciências Humanas no ensino médio são apresentadas como:

[...] Integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética. Entendendo-se ética como juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre arbítrio, essa proposta tem como fundamento a compreensão e o reconhecimento das diferenças, o respeito aos direitos humanos e à interculturalidade, e o combate aos preconceitos (Brasil, 2018, p. 547).

Como exemplo, o Quadro 2 apresenta as competências específicas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Novo Ensino Médio (NEM). Observa-se, entretanto, um caráter restritivo nessa delimitação, que certamente ultrapassa os limites das seis competências destacadas, configurando-se como um fator limitador para o pleno desenvolvimento e abrangência dessa área do conhecimento.

Quadro 2 – Competências específicas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o ensino médio.

1	Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles.
2	Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
3	Contextualizar, analisar e avaliar criticamente as relações das sociedades com a natureza e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de soluções que respeitem e promovam a consciência e a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global.
4	Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades.
5	Reconhecer e combater as diversas formas de desigualdade e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos.
6	Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

Fonte: BNCC, 2017, p. 558.

É pertinente destacar que as formas de aprofundamento nas áreas de interesse dos estudantes são oferecidas por meio dos Itinerários Formativos (IFs), correspondentes a cada área do conhecimento, os quais poderão ser escolhidos a partir da 2ª série do ensino médio. Conforme estabelecido pela BNCC, cabe às entidades federativas a responsabilidade de organizar esses currículos de aprofundamento. Nesse sentido, considerando como referência a matriz curricular do estado do Paraná, considerando que cada unidade da federação deve estruturar seu currículo em consonância com a BNCC, o Quadro 3 apresenta os Itinerários Formativos ofertados para cada área do conhecimento a partir da 2ª série do ensino médio.

Quadro 03 – IFs referente a cada área do conhecimento.

Áreas do conhecimento	Componentes curriculares – FGB	Itinerários Formativos – IFs
Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	Oratória I Oratória II
	Arte	Mídias digitais Processos criativos I Processos criativos II
	Educação Física	Práticas esportivas
	Língua Inglesa	<i>Tracking the world of work</i>
Matemática e suas tecnologias	Matemática	Empreendedorismo Programação I Programação II Resolução de problemas
Ciências da natureza e suas tecnologias	Biologia	Biotecnologia Saúde e bem estar
	Física	Robótica I Robótica II Energia e astronomia
	Química	Tecnologia e química em ação
Ciências humanas e Sociais aplicadas	Filosofia	Liderança e ética
	Geografia	Geopolítica
	História	História econômica do Paraná
	Sociologia	Governo e cidadania

Fonte: Paraná, 2021. Organizado pelo autor.

As áreas do conhecimento são organizadas com base na Formação Geral Básica, que serviu de alicerce para a estruturação dos Itinerários Formativos. Dessa forma, a partir da 2ª série do ensino médio, o estudante poderá aprofundar-se nos IFs correspondentes às suas áreas de interesse. Contudo, ao analisar a matriz curricular do Novo Ensino Médio, observa-se que essa oferta não se dá de maneira equitativa entre as áreas.

No que tange às Ciências Humanas, estão contempladas quatro disciplinas: Geografia, Filosofia, Sociologia e História. Essas disciplinas em conjunto, correspondem a quatro

Itinerários Formativos no NEM, a saber: Liderança e Ética; Geopolítica; História Econômica do Paraná; e Governo e Cidadania.

Entretanto, quando se observa apenas a área do conhecimento de Matemática e suas Tecnologias, que contempla apenas o componente de matemática, é possível notar que esta área possui quatro IFs no NEM: Empreendedorismo, Programação I, Programação II e Resolução de Problemas. Já nas Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química, possuem somadas seis IFs: Biotecnologia, Saúde de bem-estar, Robótica I, Robótica II, Energia e Astronomia, Tecnologia e química em ação.

O próprio modelo de itinerários formativos suscita questionamentos, uma vez que não é mais possível afirmar que ele proporciona uma formação completa do indivíduo, já que o aprofundamento em uma área específica implica necessariamente na redução da carga horária em outras áreas, o que pode resultar em lacunas na formação ao final do ensino médio.

Além disso, os Itinerários Formativos têm sido alvo de críticas significativas, sobretudo devido à falta de clareza presente na legislação quanto ao conteúdo efetivamente estudado pelos estudantes. Essa indefinição contribuiu para a criação de disciplinas fragmentadas, que muitas vezes não atendem a reais demandas e necessidades da população estudantil brasileira (Jornal da Unesp, 2024). Além disso, reforçaram os críticos,

a falta de um contorno mais claro sobre o modo como os itinerários deveriam aprofundar o conteúdo apresentado pelas respectivas áreas do conhecimento poderia resultar numa intensificação das desigualdades entre os sistemas público e privado de ensino, uma vez que escolas particulares teriam condições de oferecer itinerários mais elaborados e adequados à formação do aluno (Jornal da Unesp, 2024).

Embora a BNCC destaque a importância do protagonismo estudantil, é imprescindível verificar se as escolas estão efetivamente preparadas para atender a diversidade de escolhas dos alunos quanto aos aprofundamentos curriculares, especialmente em pequenos municípios onde muitas vezes há apenas uma única instituição de ensino. Não se pode conceber uma política pública educacional que foque exclusivamente os grandes centros urbanos; é necessário considerar, de forma detalhada, o perfil social dos estudantes e os recursos disponíveis para garantir uma oferta educacional justa e equitativa.

Além disso, é fundamental realizar uma análise crítica acerca do discurso sobre o protagonismo dos estudantes, questionando se eles realmente dispõem da liberdade para escolher as áreas do conhecimento que desejam aprofundar, conforme previsto nos documentos oficiais. Diversos relatos indicam que estudantes estão matriculados em Itinerários Formativos

(IFs) que não correspondem aos seus interesses, o que pode comprometer sua preparação para os processos seletivos e para o ingresso no ensino superior (Jornal da Unesp, 2024).

Conforme observado no Quadro 3, é possível inferir um esvaziamento das Ciências Humanas em razão da oferta reduzida de IFs destinados aos estudantes do ensino médio. Ressalte-se que são principalmente as Ciências Humanas que proporcionam um conjunto de conhecimentos e habilidades fundamentais para a formação cidadã e humanista, capacitando o indivíduo a questionar seu entorno, incluindo o Estado, o governo, as questões ambientais, as desigualdades sociais, a concentração de renda, a repressão a imigrantes, as guerras, a fome, a miséria, a falta de ética, entre outros temas relevantes.

Esse empobrecimento das Ciências Humanas tem sido constatado em diversos estados, com destaque para São Paulo, onde a Lei 13.415 provocou uma redução de até 52% na carga horária das disciplinas relacionadas às humanidades, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Ainda que a Lei 14.945 tenha orientado as unidades federativas a restaurar a carga horária da FGB para 2.400 horas, o estado de São Paulo tentou manter a diminuição das disciplinas de Geografia, História e Filosofia (Jornal da Unesp, 2025).

Há, portanto, uma tendência crescente à formação tecnicista, evidenciada pelo maior número de opções de IFs voltados para competências técnicas e alinhados às demandas do capital, como Mídias Digitais, *Tracking the World of Work*, Empreendedorismo, Programação I e II, Robótica I e II. Nas Ciências Humanas, por sua vez, o componente de Filosofia possui como IF a disciplina denominada “Liderança e Ética”.

O currículo, estruturado conforme o NEM, reforça uma formação pouco crítica e insuficiente para questionar as formas de organização do trabalho e a inserção do cidadão comum no contexto social e econômico vigente. Sem esses questionamentos, há o risco de que a sociedade aceite a perpetuação do trabalho precarizado ou, ainda pior, de uma vida marcada pela precariedade. Deve-se ressaltar, que,

Na prática curricular, a organização formal do currículo [...] influencia para que haja uma perda de referenciais do processo histórico-social da produção do conhecimento, correndo-se o risco de perda da noção do homem, ser dotado de conexões internas e externas, que possui uma natureza complexa, sendo este considerado de um modo meramente ilusório e fragmentário. Perde-se também a noção da influência da natureza sobre as ações humanas, bem como das ações dos homens no quesito ambiental (Polon; Polon, 2021, p. 190).

O próprio documento da BNCC enfatiza a importância da formação de cidadãos críticos, visando dotar a juventude brasileira de competências e atributos necessários para que, no futuro,

possam atuar como agentes transformadores de seu espaço social, contribuindo para a modificação da realidade vigente:

Em lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção quanto a seus aspectos sociais, produtivos, ambientais e culturais. Desse modo, a escola os convoca a assumir responsabilidades para equacionar e resolver questões legadas pelas gerações anteriores, valorizando o esforço dos que os precederam e abrindo-se criativamente para o novo (Brasil, 2018, p. 463).

O discurso teórico apresentado pela BNCC revela-se promissor; contudo, para que esse modelo se concretize, torna-se imprescindível uma educação integral associada à oferta de ensino em tempo integral. Nesse contexto, é necessário promover uma transformação substancial na estrutura escolar brasileira, visto que, segundo o último Censo Escolar de 2023, apenas 21,9% dos estudantes do ensino médio têm acesso a escolas em tempo integral (MEC, 2024).

A insuficiência estrutural das escolas brasileiras para atender integralmente os alunos resulta em uma formação predominantemente orientada para o mercado de trabalho, porém deficiente na habilitação crítica para questionar os fundamentos que explicam a inserção do indivíduo nesse contexto, perpetuando assim um ciclo de alienação. A questão é complexa, pois mesmo que o Estado garanta o acesso ao ensino em tempo integral para toda a população, permanece a problemática social relacionada ao fato de que parte significativa dos estudantes do ensino médio é composta por jovens trabalhadores que contribuem para a renda familiar.

Azevedo (2009, p. 17) propõe que a integração entre formação tecnológica e humanística no ambiente e no currículo escolar é possível e desejável. Os princípios humanísticos na educação são fundamentais para promover uma formação democrática, inclusiva, crítica e comprometida com a justiça social. Paralelamente, a formação tecnológica proporciona a compreensão dos processos produtivos, que, quando associada a uma perspectiva humanística, permite aos estudantes apreenderem o processo em sua totalidade. Dessa forma, os alunos passam a ter consciência plena de seu lugar no espaço social, avaliando se a formação recebida está alinhada com a realidade local, seus significados e se possibilita não apenas o domínio técnico, mas também o entendimento sistêmico das práticas educativas.

É notório que uma educação profissional também é importante para os jovens brasileiros, porém é relevante que eles não sejam meros manipuladores das técnicas e sim que as dominem, que possam compreender sua real função e significado. Para tal, a educação:

[...] integraria, de forma democrática, a educação geral e a formação profissional, enquanto direito do cidadão, em um projeto construído coletivamente pela escola, envolvendo flexibilização na oferta de programas, que habilitassem o exercício profissional vocacionado dos alunos, a partir de demandas sociais devidamente identificadas. Esses projetos seriam elaborados no contexto de uma gestão democrática que ultrapassa a estrutura, não raro, autoritária em instituições de educação tecnológica, e luta pela preservação da autonomia escolar em suas relações com a indústria e o setor produtivo em geral (Oliveira, 2000, p. 43).

Nessa perspectiva, a integração entre formação humana e tecnológica constitui um elemento fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao participar ativamente do processo educativo em sua totalidade, o estudante deixa de ser um agente passivo e torna-se protagonista de sua formação, o que reafirma a importância do papel humanístico na educação. Para Chizzotti (2020, p. 498),

Como em outros tempos, as humanidades e a educação ingressam nesse confronto para reconhecer e edificar um novo humanismo no qual os novos meios permitam construir novos e originais meios de vida e todas as pessoas possam ter as informações verídicas para fazer suas opções fundamentais de vida venturosa: construir sua identidade humana, seus meios de realizar sua vida, manter a convicção ética no valor do outro e sua certeza de que a vida é um dom supremo e merece ser bem vivida, partilhada e, sobretudo, ser feliz.

Sob essa perspectiva analítica, a nova reforma do ensino médio tem contribuído para a precarização da formação humanística, ao restringir significativamente a presença das Ciências Humanas no currículo escolar. Dessa forma, observa-se que o NEM não privilegia uma formação integral capaz de preparar os estudantes para atuarem como agentes de transformação da realidade em que estão inseridos. Além disso, o NEM não promove uma formação tecnológica ampla, que possibilite aos alunos o domínio completo dos processos de criação, desenvolvimento e aplicação de técnicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida. Em consequência, os estudantes tendem a ser limitados a uma aprendizagem superficial e à capacitação restrita a técnicas básicas, com foco prioritário no atendimento às demandas imediatas do mercado de trabalho.

3.4. Análise crítica do Novo Ensino Médio brasileiro

A partir das discussões desenvolvidas nesta pesquisa, evidencia-se que as políticas públicas implementadas possuem intencionalidades específicas e interesses definidos. Assim,

a formulação de uma política pública depende significativamente dos atores que detêm o poder ou que são capazes de influenciar decisivamente as decisões governamentais. Nesse sentido, a trajetória histórica das políticas educacionais revela que um grupo hegemônico minoritário, o bloco no poder, composto por diversas frações da burguesia, conforme a perspectiva de Poulantzas (2009), exerce considerável influência em comparação à parcela majoritária da população, representada pela classe trabalhadora, que carece de poder e influência suficientes para alterar ou equilibrar essa lógica.

O poder econômico constitui a principal alavanca para integrar esse bloco dominante, formado por frações da burguesia que controlam os meios de comunicação, instituições financeiras, grandes corporações industriais e agentes financeiros especulativos. Todavia, para a consolidação dessa hegemonia, torna-se imprescindível a intervenção política direta. Nesse contexto, grupos privados atuam estrategicamente para orientar a organização do Estado de modo a atender seus interesses específicos, como discutido por Poulantzas (2009). Complementando essa análise, Kossak (2020, p. 191) aponta a existência de um “[...] conjunto de dispositivos legais que regulam as parcerias público-privadas em todos os seus campos de atuação, inclusive na área educacional, em âmbito federal”, o que legitima a incorporação dos interesses da classe dominante no ordenamento jurídico.

Esses grupos econômicos de grande poder influenciam diretamente a formulação de políticas públicas, assegurando a manutenção de sua hegemonia, fato evidenciado pela forte presença de atores empresariais privados nas reformas educacionais. Nesse contexto, Ortega e Militão (2022, p. 6) ressaltam que os chamados “reformadores empresariais” participam ativamente da elaboração de documentos orientadores das políticas públicas, as quais, posteriormente, são aprovadas pelos órgãos estatais. No âmbito do NEM, destacam-se como influentes grupos empresariais tais como: “[...] Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Natura, Rede Globo, Fundação Roberto Marinho, BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento), Fundação Santillana e Fundação Victor Civita” (Ortega; Militão, 2022, p. 6).

A atuação desses atores no âmbito das políticas públicas resulta no desvio da finalidade primordial de atender à população de forma ampla e de promover a redução ou erradicação das desigualdades sociais. Observa-se, na prática, um investimento prioritário no capital humano, orientado para atender às demandas do mercado e dos grandes agentes econômicos globais, perpetuando a narrativa segundo a qual uma educação voltada exclusivamente para a preparação da população para o mercado de trabalho seria suficiente para garantir o desenvolvimento econômico. Nesse sentido,

A ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado. Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (Motta; Frigotto, 2017, p. 358).

O investimento em capital humano passou a ser uma das prioridades da política educacional no Brasil, especialmente diante do perfil econômico do país. Com a abertura econômica iniciada durante o governo do presidente Fernando Collor, o Brasil passou a atrair o interesse de grandes empresas globais. Esses grupos, tanto nacionais quanto internacionais, atuaram politicamente para que o NEM fosse aprovado com rapidez, de modo que a reforma do sistema educacional atendesse aos seus interesses. No Brasil,

as vantagens comparativas são: os fartos recursos naturais que possibilitam o mercado de exportação de matérias-primas; e o setor de serviços, que é favorecido, ainda, pelo baixo valor da mercadoria força de trabalho [...] e o baixo valor da mercadoria força de trabalho atraiu muitas indústrias estrangeiras para produzirem determinados segmentos do processo produtivo, como as montadoras de automóveis e motocicletas. São setores produtivos de baixo valor tecnológico agregado, o que não demanda um montante significativo de força de trabalho para o trabalho complexo (Motta; Frigotto, 2017, p. 358-359).

Observa-se, a partir da análise crítica, uma subordinação do Brasil ao mercado internacional. O país tem realizado poucos avanços no setor de alta tecnologia, o que mantém a sociedade brasileira cada vez mais dependente da produção externa. Internamente, a produção está concentrada em bens primários e industrializados com baixo valor agregado, reforçando esse quadro de dependência.

Nesse contexto, a educação se revela um recurso indispensável para o capitalismo manter seu metabolismo social, cumprindo um duplo papel: preparar para um mercado de trabalho de baixo valor tecnológico, com algumas exceções, e contribuir para a permanência da maioria da população em um estado de alienação. Esse processo de alienação serve para sustentar o sistema em benefício da classe dominante, sendo a interferência na educação um dos mecanismos utilizados, uma vez que a manutenção da classe trabalhadora na ignorância é considerada conveniente pelo capital. Assim, as reformas educacionais tendem a manter a população alheia ao seu lugar e papel social, como ressaltam Kossak (2020, p. 189): “[...] o capitalismo é compromissado e preza pela difusão da ignorância como forma de mecanismo de

manutenção do status quo vigente, logo, por uma realidade fetichizada, falsa ou pseudoconcreta.”

Dessa forma, a escola, organizada sob os interesses do capital, tem como função primordial formar para o mercado de trabalho. Isso sugere que o capitalismo prepara o estudante para reproduzir a si próprio, mantendo um currículo conteudista que contribui para a alienação dos jovens após sua inserção no mercado de trabalho (Petry, 2017, p. 19).

Um exemplo claro disso é a ênfase na formação técnica, fortemente reiterada na BNCC. Tal formação busca qualificar o indivíduo para o mercado de trabalho, o que, em si, já beneficia o capitalismo. Ademais, a formação técnica geralmente é rápida e superficial, característica que atende às pretensões capitalistas, pois não contempla temas e conteúdos voltados para uma formação crítica. Dessa forma, os estudantes recebem apenas o conhecimento necessário para o mercado, perpetuando o ciclo de alienação (Taffarel; Beltrão, 2019, p. 110). Os autores alertam para o esvaziamento da educação, que afeta sobretudo a classe trabalhadora. A conjuntura atual promove uma educação superficial e limitada, o que implica:

[...] o rebaixamento da formação básica pode significar a interposição de mais obstáculos para os jovens provenientes das classes populares acessar o ensino superior, expediente presente em quase toda a história do ensino médio, que a atual reforma revigora (Taffarel e Beltrão, 2019, p. 110).

A grande lacuna entre os jovens das classes populares e o acesso ao ensino superior muitas vezes é mascarada por uma falsa valorização do empreendedorismo presente no Novo Ensino Médio (NEM). Inclusive, a disciplina “Empreendedorismo” está inserida na matriz curricular do estado do Paraná. Contudo, é necessário analisar esse fenômeno com cautela, pois o regime do Microempreendedor Individual (MEI), por exemplo, frequentemente serve como um instrumento para ocultar a realidade dos trabalhadores autônomos e informais no Brasil. Essa situação é problemática, já que muitos desses trabalhadores informais, agora enquadrados como empreendedores, perdem direitos trabalhistas assegurados aos assalariados (Muniz, 2023, p. 22). Segundo dados da Secretaria de Comunicação Social, em 2025 o Brasil conta com aproximadamente 16 milhões de MEIs em seu território (Brasil, 2025), o que pode indicar uma forte precarização das condições de trabalho.

O desemprego no país é fruto de uma série de reformas neoliberais, como a reforma trabalhista, que flexibilizou as formas de contratação e resultou na perda de inúmeros direitos dos trabalhadores. Nesse sentido, a aliança do NEM com a lógica do empreendedorismo pode

agravar ainda mais o processo de precarização do trabalho no Brasil. De acordo com Pochmann (2020, p. 98),

Somente em relação ao avanço do desemprego e à disseminação da mão de obra subutilizada em sua condição de trabalho, o Brasil tem registrado recordes recentes, sem comparação com o passado distante. Diante disso, o saldo das reformas neoliberais, em curso desde o ano de 2016, tem sido ainda mais prejudicial ao comportamento do mercado de trabalho brasileiro.

Outro ponto de grande importância que justifica a reforma em consonância com as tendências neoliberais é o fato de que a BNCC foi elaborada levando em consideração avaliações internacionais, o que faz com que o Brasil se adeque aos modelos educacionais de outros países. Tal prática reforça ainda mais a hegemonia do neoliberalismo (Santos *et al.*, 2024, p. 12).

Essas avaliações internacionais apresentam um problema intrínseco: a padronização do ensino em nível global, pautada pela lógica do capital. Entretanto, uma política pública educacional para o Brasil deve ser formulada considerando a realidade multifacetada e multicultural do país. O vasto território brasileiro abriga diversas diferenças culturais que precisam ser respeitadas em suas especificidades. Portanto, um currículo que privilegie apenas o aspecto econômico e as diretrizes internacionais tem pouca utilidade para a sociedade brasileira. Como afirmam os autores,

Essas avaliações em larga escala não apenas tentam impor uma padronização que desconsidera as particularidades e diversidades locais, priorizam critérios quantitativos em detrimento de uma educação que promova a criatividade, a autenticidade e a reflexão crítica. Ao submeter a educação às demandas de organizações internacionais, que, por atenderem às necessidades capitalistas, seguem os interesses do mercado, corre-se o risco de invisibilizar as práticas educacionais autênticas em prol da agenda economicista (Santos *et al.*, 2024, p. 13).

É importante salientar que esse modelo internacional dominante esvazia o papel do professor, pois deixa de lado a promoção do senso crítico, da investigação, da autenticidade, da criatividade e da inovação. Em seu lugar, prioriza-se um conhecimento vazio, voltado apenas para alcançar resultados simplistas e finalistas em avaliações, com o objetivo de melhorar indicadores estatísticos. Ampliando esse argumento, pode-se afirmar que

A utilização dos resultados das avaliações em larga escala como argumento para justificar a Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei n.º 13.415/2017, revela uma abordagem limitada da educação. Ao adotar os

índices do Ideb como principal referência para nortear os currículos escolares, ignora-se a complexidade do processo educacional e reduz-se a função dos professores a meros reprodutores de conteúdo. Abandona-se, assim, o docente como agente ativo na promoção e socialização de conhecimento (Santos *et al.*, 2024, p. 12).

Ignorar o papel do professor no contexto educacional, especialmente no que tange ao NEM, foi uma estratégia deliberada dos formuladores dessa política pública, uma vez que muitos educadores, em sua maioria, não concordam com a reforma. São os professores que atuam diretamente no “chão da sala de aula” e, por isso, compreendem com maior profundidade as reais necessidades dos estudantes na construção de uma sociedade justa, crítica e igualitária. Dessa forma, para aprovar uma política educacional que não se alinha a esse modelo de sociedade, torna-se necessário negar ao professor o papel fundamental de contribuir para as novas abordagens pedagógicas.

Nesse cenário, a negação do conhecimento especializado de professores e pesquisadores é uma estratégia para que outros atores assumam o papel de peritos educacionais e definidores de objetivos e políticas, por meio de um discurso modernizador. Convém, no entanto, observar que as decisões dos governos a partir da visão dos peritos educacionais, geralmente, são superficiais, seletivas e corporativas. Para que tais decisões sejam aceitas é necessária e estratégica a desqualificação do conhecimento especializado, recorrendo aos dados de pesquisas de instituições que pouco ou nada conhecem do funcionamento das escolas e das dinâmicas educacionais. A estratégia parece clara: a desqualificação do conhecimento especializado abre espaço para o corporativismo e para os interesses do mercado de serviços educacionais e, então, não importam os critérios educacionais e o que dizem professores e demais profissionais da educação (Tonieto *et al.*, 2023, p. 7).

O papel do professor tende a ser desvalorizado na mesma proporção em que o currículo sofre restrições, uma vez que, no Novo Ensino Médio, apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática recebem maior destaque, justamente por serem as áreas avaliadas nas avaliações internacionais. Contudo, é fundamental lembrar que, embora o português e a matemática sejam essenciais para o desenvolvimento dos alunos, as demais áreas do conhecimento possuem igual importância para a formação integral dos estudantes.

Nesse caso, têm-se os considerados essenciais e detentores de prestígio e maior espaço no currículo, notadamente a língua portuguesa e a matemática. Em contrapartida, os demais componentes, que integravam o currículo anterior, perderam a condição de obrigatórios e o *status* de componente curricular não está assegurado, visto que agora são considerados estudos e práticas e seus conhecimentos podem ser diluídos nos demais componentes curriculares ou ofertados de maneira diversa (Taffarel; Beltrão, 2019, p. 110).

Pode-se constatar que, ao privilegiar a língua portuguesa e a matemática no currículo, a BNCC e o Novo Ensino Médio evidenciam uma clara preocupação com os dados quantitativos promovidos pelos indicadores internacionais. Dessa forma, a formação cidadã fica em segundo plano, revelando a falta de preocupação em reverter ou mesmo equalizar a lógica de exploração gerada pela acentuada desigualdade entre classes sociais, reforçando uma falsa ideia de que o Brasil promove uma educação de qualidade.

Na realidade, a BNCC contribui para ampliar as disparidades sociais existentes no país, tendo o conservadorismo desempenhado papel central na inserção de suas pautas na proposta. É importante destacar que, no momento da aprovação da BNCC, o Brasil estava sob o governo de Michel Temer, marcado por características de direita e conservadoras. Além disso, vivia-se um período de intensa instabilidade política, decorrente do *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff em 2016, o que gerou um clima de incerteza na sociedade e favoreceu a ascensão do movimento conservador. Para Duarte e Castro (2024, p. 433),

A ideia de que o conservadorismo pode ser ativado por percepções de crise e instabilidade é consistente com teorias sociais e psicológicas que sugerem que as pessoas tendem a buscar segurança e estabilidade em tempos de incerteza. Nesses momentos, valores tradicionais e conservadores podem se tornar mais atrativos, oferecendo uma sensação de ordem e continuidade em meio ao caos percebido. À vista disso, atitudes e comportamentos conservadores ganham maior ou menor destaque e aderência conforme a congruência existente entre os argumentos conservadores e o conservadorismo latente em cada sociedade

Ainda segundo os autores, as pautas conservadoras avançam de forma significativa devido à presença, no Congresso Nacional, de uma estrutura parlamentar composta por deputados e senadores que defendem um tradicionalismo social, especialmente sob o discurso da ordem. Nesse contexto, diversos temas e propostas são levantados por esses parlamentares ao longo de seus mandatos, conforme exemplificado no Quadro 4.

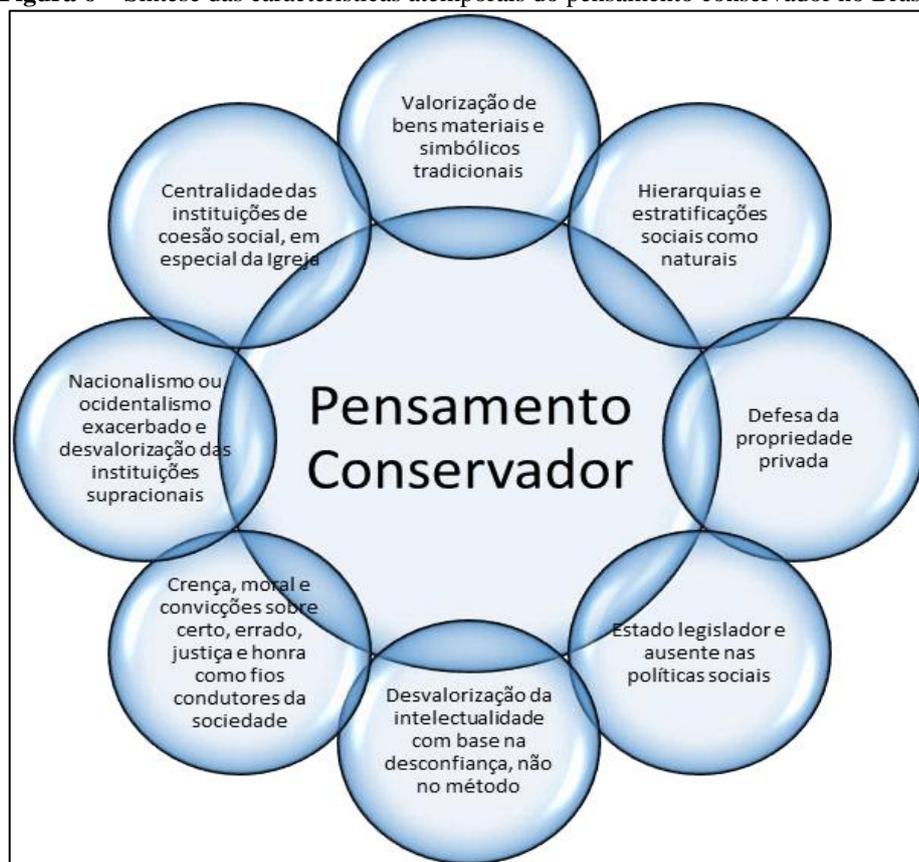
Quadro 04 – Principais bandeiras de parlamentares conservadores.

1) a demanda por segurança pública	a) a redução da maioria penal como uma solução essencialmente punitivista; b) o esvaziamento do estatuto do desarmamento como uma forma simples e planejada de estabelecer a ordem;
2) a diminuição da quantidade de terras indígenas demarcadas em prol da propriedade privada e da suposta produtividade do país;	
3) o projeto <i>Escola Sem Partido</i> como uma negação da inclusão nas escolas de temas que firmam o que é compreendido como a ordem natural social e familiar – concepção geralmente associada a crenças religiosas.	

Fonte: Duarte; Castro, 2024, p. 436. Organizado pelo autor.

Vale salientar que diversas pautas ligadas ao conservadorismo são frequentemente defendidas por atores políticos no Brasil, e essas influências estiveram presentes na elaboração da BNCC. O pensamento conservador brasileiro foi amplamente discutido por Paula (2022), que permite relacionar esses ideais ao NEM. Nesse sentido, a Figura 6 apresenta uma síntese das características atemporais do pensamento conservador no Brasil.

Figura 6 – Síntese das características atemporais do pensamento conservador no Brasil.



Fonte: Paula, 2022, p. 56.

Quando se observa a BNCC focada em uma formação limitada, com pouca base para o desenvolvimento pleno dos estudantes, percebe-se uma clara afinidade com o pensamento conservador, que se caracteriza pela desvalorização da intelectualidade, pautada na desconfiança do método científico. Assim, o NEM, ao apresentar uma formação simplista, negligencia a possibilidade de surgimento de indivíduos com grau elevado de instrução capazes de contribuir significativamente para a sociedade.

Outro aspecto desse alinhamento está relacionado à naturalização das hierarquias e estratificações sociais, característica marcante do conservadorismo, presente na BNCC. Na reforma, não há uma busca real por enfrentar a desigualdade social notória no Brasil; ao

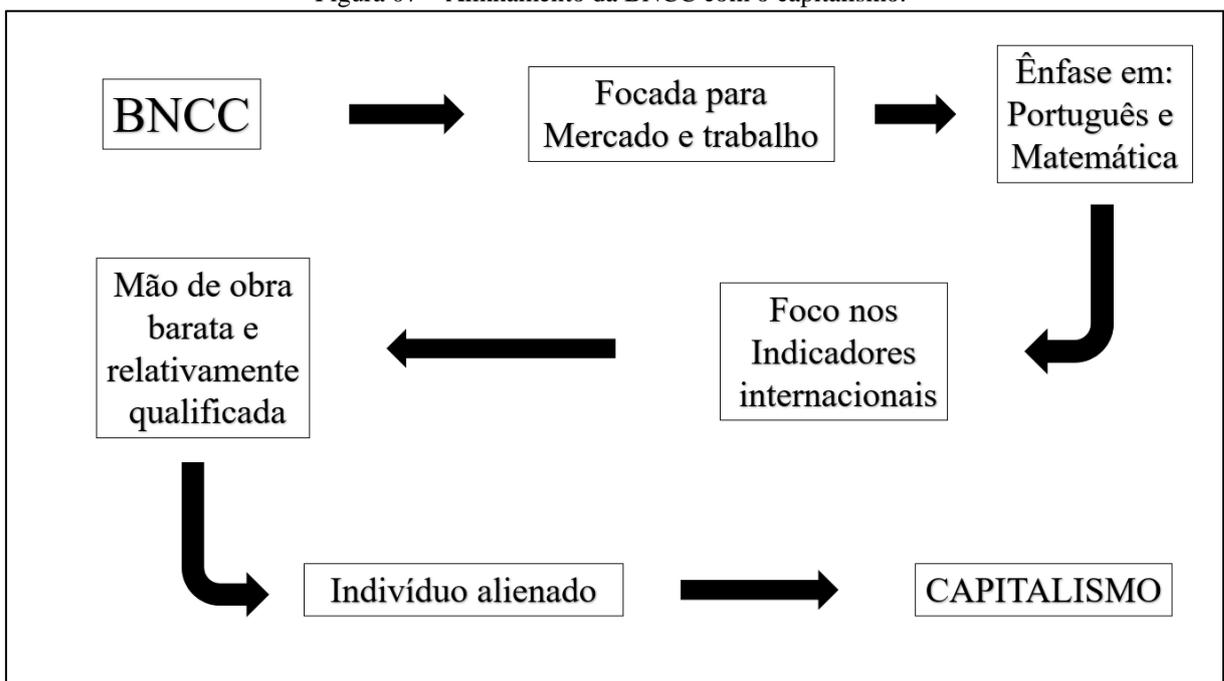
contrário, parece haver um desejo de manutenção e até intensificação dessas disparidades, especialmente para os estudantes de baixa renda, que permanecem à mercê de uma formação fraca, sem condições de buscar melhores condições de vida.

Sem uma formação adequada, não haverá avanços na distribuição de renda, o que reforça a defesa conservadora da propriedade privada, perpetuando a lógica de poucos possuírem muito e muitos terem pouco. O Estado, enquanto legislador, mas sem políticas sociais efetivas, se alinha à BNCC na medida em que demandas políticas públicas sem cunho social, e a classe trabalhadora mais injustiçada fica sem base intelectual crítica para questionar esse modelo desigual, restando-lhe apenas o conformismo ideológico.

Nesse sentido, é evidente que o pensamento conservador, que tem ganhado força desde 2016, interfere diretamente nas políticas públicas em diversas áreas, incluindo a educação. A reforma do ensino médio não foi exceção, já que muitos aspectos da BNCC e do NEM demonstram profundo alinhamento com essa perspectiva conservadora.

Diante disso, pode-se concluir que a BNCC e o NEM seguem uma trajetória que reforça a exploração da classe trabalhadora, já observada em reformas anteriores, e que pouco contribuem para superar os desafios sociais, econômicos e ambientais enfrentados pela sociedade brasileira. O capitalismo, além de seu funcionamento de mercado, alimenta-se de políticas públicas que o sustentam. A Figura 6 evidencia diversas nuances presentes na BNCC, que por sua vez está alinhada com os interesses capitalistas.

Figura 07 – Alinhamento da BNCC com o capitalismo.



Fonte: Organizado pelo autor.

No âmbito da BNCC associada ao NEM, observa-se diversas e reiteradas menções às competências e habilidades que devem ser promovidas no processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, é importante destacar que, embora o conhecimento das experiências vividas seja relevante, este não pode substituir o conhecimento científico, historicamente construído e validado. Nesse sentido, o que se verifica é uma banalização do conhecimento, uma vez que se dá grande ênfase ao conhecimento pautado nas competências e habilidades, em detrimento do conhecimento científico, elaborado a partir de métodos rigorosos avaliados e aplicados ao longo da história (Taffarel; Beltrão, 2019, p. 110).

Nessa perspectiva, percebe-se claramente uma substituição do conhecimento científico pelo conhecimento tácito, representado pelas competências e habilidades, o que revela uma intencionalidade implícita, já que tais competências visam identificar em qual setor do mercado de trabalho o estudante poderá se inserir futuramente, conforme prevê a própria BNCC.

Dessa forma, o estudante é preparado com foco prioritário no mercado de trabalho. Contudo, o ensino médio não pode ser considerado a última etapa da formação educacional; é fundamental que os jovens continuem a ampliar seus conhecimentos no ensino superior. Diante desse cenário,

É possível constatar que a reforma e a BNCC do ensino médio acentuam a tendência de esvaziamento científico do currículo escolar, de desqualificação dos jovens trabalhadores ainda no seu processo de escolarização básica e de consolidação deste nível de ensino como etapa terminal para a maioria dos filhos da classe trabalhadora, além de oferecerem melhores condições para os processos de privatização da educação básica (Taffarel; Beltrão, 2019, p. 110).

Dessa forma, é importante ressaltar que a escola pública é a mais negativamente afetada pelo NEM, visto que a maioria de seus estudantes provém de famílias de baixa renda. A reforma não promove uma educação de qualidade que prepare adequadamente os alunos para as principais formas de ingresso no ensino superior. Em contrapartida, os estudantes de renda alta continuarão frequentando escolas particulares, onde recebem melhor preparação para o ENEM e vestibulares, além de terem condições financeiras para pagar cursinhos preparatórios.

Inclusive, já existem relatos de estudantes que realizaram o ENEM 2024 e enfrentaram grandes dificuldades durante a prova, pois esta estava desalinhada com o conteúdo aprendido no NEM. Muitas das questões cobradas não correspondiam às áreas do conhecimento estudadas no ensino médio, evidenciando uma falha significativa no sistema educacional (G1 - Pernambuco, 2024).

Educadores ouvidos [...] citaram que as mudanças tendem a afetar mais estudantes de escolas públicas, com relação ao acesso ao ensino superior. O vestibular para as universidades brasileiras continua muito focado nas disciplinas do ensino básico, aquelas do antigo ensino médio.

Para o aluno da rede pública, o cenário pode ser desastroso, já que ele dificilmente vai conseguir fazer um cursinho. No caso dos estudantes de escolas particulares, a perspectiva é outra. O educador Daniel Cara explica que essas instituições têm condições de implementar os itinerários sem prejudicar a formação geral básica (Jornal da Unesp, 2024).

Pode-se afirmar que o projeto da BNCC está alinhado com a manutenção da alienação da classe trabalhadora em relação aos seus direitos básicos, sem promover o questionamento do modelo vigente. Para tanto, são utilizados os Itinerários Formativos (IFs), que promovem uma formação reducionista e frequentemente desconexa da realidade vivida pelos estudantes. Nesse sentido, “[a] implementação dos itinerários está relacionada a um projeto de alienação dos alunos pobres, visto que, nos colégios particulares, os itinerários ocorrem no contraturno e não prejudicam o aprendizado pleno das matérias da BNCC que caem no vestibular” (Jornal da USP, 2024).

A questão dos principais métodos de seleção para o ensino superior também preocupa os próprios estudantes da rede privada, que se sentem desmotivados com os IFs, os quais não despertam seus interesses e não estão alinhados com o ENEM, por exemplo. Dessa forma, os professores enfrentam dificuldades para ministrar os IFs na rede privada, pois frequentemente ouvem a frase: “se não cai no vestibular, ninguém liga” (UOL, 2023).

Outro ponto relevante para o debate é compreender que a escola sozinha não é capaz de solucionar todos os problemas sociais, sendo imprescindível considerar outras questões fundamentais: “[a] escola é sempre colocada como o ponto central das questões de ordem social, na medida em que são ignoradas as questões de cunho econômico, político e social, como a gênese das desigualdades sociais” (Machado; Mueller, 2023, p. 10).

Nesse sentido, a BNCC do ensino médio também traz como argumento a redução da evasão escolar, que é notoriamente elevada nessa etapa. Contudo, tal argumento pode ser considerado demagógico, pois diversos fatores extraclasse contribuem para a saída precoce dos estudantes. Portanto, mesmo com a BNCC e o NEM, o problema da evasão escolar continuará presente, a menos que sejam enfrentados outros aspectos cruciais relacionados à permanência dos estudantes no ensino médio. A resolução dessas questões exige uma reformulação profunda tanto na educação formal quanto na própria estrutura social.

Para Mészáros (2008, p. 25), “[u]ma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. Assim, qualquer reforma educacional realizada sob orientação direta ou indireta dos interesses capitalistas tende apenas a reforçar os problemas históricos já destacados nesta pesquisa.

A razão para o fracasso de todos os esforços anteriores, e que se destinavam a instituir grandes mudanças na sociedade por meio de reformas educacionais lúcidas, reconciliadas com o ponto de vista do capital, consistia – e ainda consiste – no fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem *irreformáveis* (Mészáros, 2008, p. 26-7, grifo do autor).

Desta feita, Mészáros (2008, p. 27, grifo do autor) afirma que: “É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. Caso não rompamos com essa lógica, as reformas educacionais continuarão servindo aos interesses do próprio capital.

Dessa forma, os princípios orientadores da educação formal devem ser desatados do seu tegumento da lógica do capital, de imposição de conformidade, e em vez disso mover-se em direção a um intercâmbio ativo e efetivo com práticas educacionais mais abrangentes. [...] Se [...] os elementos progressistas da educação formal forem bem-sucedidos em redefinir a sua tarefa num espírito orientado em direção à perspectiva de uma alternativa hegemônica à ordem existente, eles poderão dar uma contribuição vital para romper a lógica do capital, não só no seu próprio e mais limitado domínio como também na sociedade como um todo (Mészáros, 2008, p. 59).

Ante o exposto, é possível concluir que a reforma proposta pelo Novo Ensino Médio, alinhada aos interesses do capital neoliberal, possui potencial para ampliar as desigualdades já existentes no Brasil, pois o documento norteador apresenta diversos indícios de que sua implementação promove a manutenção de um sistema desigual. O conhecimento científico e crítico é progressivamente esvaziado, especialmente no campo das Ciências Humanas, enquanto o indivíduo se distancia do ensino superior e se restringe a uma formação limitada, voltada unicamente para o ingresso no mercado de trabalho, mantendo a lógica do sistema sem questionar seu lugar no espaço e seu papel no mundo.

Assim, torna-se necessário romper com as imposições do capital, materializadas no NEM, para avançarmos rumo a uma educação formal progressista, capaz de contribuir

efetivamente para a transformação da sociedade e para a construção de um país mais justo e equitativo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas voltadas à educação sempre estiveram no centro de disputas por hegemonia. No contexto brasileiro, não foi diferente, já que, desde a chegada dos portugueses, instrumentos educacionais foram empregados como meios de dominação e preservação do controle político. A lógica internacional promovida pelo sistema capitalista foi se inserindo na sociedade brasileira, ao passo que os grupos hegemônicos se consolidavam cada vez mais em um projeto de poder.

No transcorrer do século XX e início do XXI é possível observar que as reformas ocorridas no sistema educacional estavam intrinsecamente ligadas com a manutenção da exploração da classe trabalhadora. Essas reformas pouco ou nada contribuíram para uma sociedade mais justa e igualitária que corroborasse com as reais necessidades que permeiam o meio social. Ainda que aplicadas ao ensino de um país democrático como o Brasil e contando com instituições mais organizadas, as novas reformas educacionais parecem manter os mesmos princípios ideológicos de períodos históricos e de contextos sociais anteriores.

Ao longo da história, o país sempre esteve subordinado a grupos internacionais que, com sua visão eurocêntrica atuavam (e ainda atuam) no sentido de aumentar cada vez mais suas receitas, utilizando o capital humano. Este que, por sua vez, é um ponto estratégico para o capitalismo, visto que a exploração da força de trabalho é necessária para atender as demandas empresariais. Porém, para manter essa estrutura sólida, o capital procura manter a massa trabalhadora alienada de todo o ciclo de exploração.

Haja vista um profundo enraizamento do capitalismo na sociedade, fica cada vez mais complexo desfazer as amarras da exploração, sendo necessário o uso da própria política para tentar inverter essa lógica. Entretanto, não é o que se observa nas políticas públicas relacionadas a educação, visto que mesmo com os notórios argumentos observados ao longo da história, ainda assim, nos dias atuais, vemos projetos políticos educacionais sendo alinhados com os mesmos princípios que mantêm a esmagadora parcela da sociedade presa a condições de exploração.

No que se refere a BNCC e o NEM, é possível notar que, mesmo sendo uma política pública recente, seu objetivo primordial continua sendo a formação para o mercado de trabalho. É clara e notória a intrínseca relação da BNCC com uma formação simplificadora e voltada para o trabalho, visto que, na BNCC do Ensino Médio, a palavra “trabalho” é mencionada ao menos quarenta vezes em referência à formação do indivíduo com essa finalidade.

O NEM propõe um currículo fundamentado em competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes, o que, por si só, já se configura como um fator limitador. Isso porque impõe delimitações às quais os alunos devem se adequar, desconsiderando suas singularidades existenciais. Tal padronização se revela ainda mais problemática em um país como o Brasil, marcado por uma sociedade multifacetada e profundamente diversa em termos culturais, sociais e econômicos.

Em diversos momentos, o documento norteador do NEM enfatiza a busca pela educação em tempo integral, no intuito de manter o estudante por um período maior no ambiente escolar. Entretanto é de suma importância considerar que há uma diferença considerável entre *educação em tempo integral* e *educação integral*, sendo que a segunda diz respeito a uma formação mais completa nos mais diversos aspectos e áreas do conhecimento para que os jovens tenham uma formação plena.

Partindo dessa premissa, a formação cidadã torna-se de fundamental importância para que a juventude brasileira desenvolva os atributos necessários à compreensão crítica do meio em que vive, de modo a atuar na sua transformação. Nesse contexto, as Ciências Humanas desempenham um papel central, por constituírem a área do conhecimento que mais contribui para a formação de cidadãos críticos e reflexivos, capazes de questionar as estruturas do sistema social vigente.

Entretanto, formar pessoas com elevado senso crítico não parece ser um dos objetivos da BNCC, uma vez que a importância das Ciências Humanas está sendo cada vez mais minimizada, fato este que é possível observar nos currículos, pois há uma maior disponibilidade de disciplinas de aprofundamentos em outras áreas como a da Matemática e Ciências da Natureza. Parece haver uma intencionalidade de não promover uma formação crítica através das Ciências Humanas, ao passo que há uma valorização de outras áreas que compactuam mais com uma formação técnica para atender o mercado de trabalho.

Desta forma, a redução da qualidade de educação pública poderá favorecer ainda mais aos estudantes de alta renda familiar (matriculados, na maioria das vezes, da rede privada de educação), fazendo com que apenas estes ingressem com maior facilidade nos cursos superiores e universidades mais disputadas. Por outro lado, aos estudantes de baixa renda resta, em grande medida, a formação técnica, o que pode contribuir para a ampliação das desigualdades sociais no Brasil.

As reflexões sobre o Novo Ensino Médio (NEM) são de grande relevância para a sociedade, sobretudo diante de sua natureza controversa e das inúmeras dúvidas que ainda cercam sua implementação. Essa incerteza é perceptível inclusive no âmbito da comunidade

escolar, onde muitos professores, pedagogos e gestores da rede estadual de ensino não têm pleno conhecimento sobre aspectos fundamentais do currículo e da carga horária estabelecidos pela nova proposta.

Partindo da constatação de que há um entendimento limitado sobre o Novo Ensino Médio até mesmo por parte da comunidade escolar, observa-se que, no âmbito da sociedade em geral, especialmente entre as famílias, esse conhecimento é ainda mais restrito. Tal cenário agrava consideravelmente a situação, uma vez que a falta de compreensão acerca das mudanças estruturais promovidas pela reforma compromete a possibilidade de uma reflexão crítica a seu respeito.

Com base no exposto a presente pesquisa procurou respostas para os seguintes problemas: 1) **Quais foram as mudanças instituídas pelo NEM?** 2) **Quais são os interesses políticos e econômicos por trás do Novo Ensino Médio?**

Com relação à primeira questão, apontamos que as principais mudanças estão relacionadas com os componentes curriculares aglutinados em áreas do conhecimento (Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e sociais aplicadas); flexibilização do currículo por meio da inserção dos Itinerários Formativos (a partir do segundo ano); aumento gradual da carga horária total do ensino médio para 3.000 horas; precarização das Ciências Humanas (Geografia, História, Sociologia e Filosofia), por meio da redução da carga horária, limitação dos seus Itinerários Formativos e fragilização dos conteúdos.

O golpe nas Ciências Humanas está sendo dado inicialmente na redução da carga horária a elas destinadas. Há uma narrativa de aumento da carga horária total no NEM, porém, a FGB, que contempla todas as, está sendo substancialmente reduzida. Com essa mudança na carga horária, muitos estudantes não terão uma formação integral e crítica.

Neste sentido, os grupos de capital privado nacional e internacional se inserem além de suas fronteiras empresariais e passam a influenciar o meio político, onde participam na elaboração de políticas públicas no campo educacional no intuito de promover uma formação simplista, tendenciosa e estrategicamente pensada para preparar cada vez mais pessoas aptas para o mercado de trabalho, porém com pouco senso crítico. Neste sentido, as reformas educacionais estão sempre voltadas para atender o capital hegemônico.

Sobre a segunda questão os principais interessados na reforma são o setor financeiro representado pelos bancos *Itaú*, *Bradesco* e *Santander*; fundações privadas, como a *Fundação Lemann* e a *Fundação Roberto Marinho*; setor industrial, por meio de grandes empresas nacionais como a *Gerdau* e a *Natura* e globais com a alemã *Volkswagen*; organizações como o

Todos pela Educação e Amigos da Escola; entre outros. Estes grupos possuem forte poder econômico e influência política. Seus interesses na reforma estão pautados na qualificação técnica dos estudantes, para atender a exigências mínimas do mercado de trabalho, bem como alienar a população, ao diminuir a carga horária destinada às Ciências Humanas.

Esses grupos enxergam a educação pública como um negócio que deve ser administrado como uma empresa privada, visando a atingir metas pautadas em indicadores de qualidade. Usam da sua influência política para perpetuar o processo de exploração da força de trabalho e manter a concentração de renda nas mãos de poucas pessoas.

A pesquisa em questão não é algo acabado, ela está em construção. Outros autores poderão se apossar do tema para aprofundar os estudos e propor novas reflexões. Toda política pública deve estar sempre em debate, sujeitas a críticas para que se possa torná-la ainda mais justa, afinal, a construção de políticas públicas deve ser amparada pelo conhecimento científico e este pressupõe estar sempre sujeito ao contraditório, desde que devidamente amparado por argumentos plausíveis e fundamentados.

REFERÊNCIAS

- ASSUNÇÃO, Paulo. O “terremoto” da educação provocado pelo Marquês de Pombal. **Revista de estudos de cultura**, Lisboa, 2016, n. 04, p. 76-90.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- AZEVEDO, Jose C. Educação tecnicista *versus* formação humana: os ciclos de formação e o desafio da aprendizagem para todos. **Competência – Revista da Educação Superior do Senac-RS**, Porto Alegre, 2009, v. 2, n. 2, p. 11-35, ago., 2014.
- BARBOSA Marilena R. *et al.* Religião e pacto das elites após a Revolução de 1930: os reflexos na Reforma Capanema. **Diálogos: revista discente da Pós-Graduação em História**, Rio de Janeiro, 1999, p. 49-62.
- BARBOSA, Sara R. S. A legislação pombalina e a reforma dos estudos menores. **Revista de estudos de cultura**, Lisboa, 2016, n. 4, p. 156-166.
- BOLLMANN, Maria G. N.; AGUIAR, Letícia C. LDB: projetos em disputas, da tramitação à aprovação em 1996, **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2016, v. 10, n. 19, p. 407-428.
- BRANCO, Emerson P.; BRANCO, Alessandra B. G.; IWASSE, Lílian F. A.; ZANATTA, Shalimar C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**, Alagoas, 2018, v. 10, n. 21, p. 47-70.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf>. Acesso em 07 de jul. de 2024.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL CEB. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília, 1998.
- BRASIL. **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), Decreto-Lei Nº 5.452 de 1 de maio de 1943**. Rio de Janeiro, 1943.
- BRASIL. **Decreto de 23 de fevereiro de 1808**. Bahia, 1808.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Rio de Janeiro, 1942.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Planalto, 1996.
- BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF: Planalto, 2017.
- BRASIL. **Lei Nº 14.945 de 31 de julho de 2024**. Brasília, DF: Planalto, 2024.

- BRASIL – MEC. **História da Educação: licenciatura em matemática**, Fortaleza, 2012.
- BRASIL, Secretaria de Comunicação Social. Governo lança plataforma que facilita participação de MEIs nas compras públicas. Disponível em: < [https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/02/governo-lanca-plataforma-que-facilita-participacao-de-meis-nas-compras-publicas#:~:text=O%20ministro%20do%20Empreendedorismo%2C%20da,milh%C3%B5es%20de%20MEIs%20no%20Brasil](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/02/governo-lanca-plataforma-que-facilita-participacao-de-meis-nas-compras-publicas#:~:text=O%20ministro%20do%20Empreendedorismo%2C%20da,milh%C3%B5es%20de%20MEIs%20no%20Brasil.)>. Acesso em: 25 de fev. de 2025.
- CALAZANS, Francisco J. As reformas pombalinas e a educação no Brasil: as reformas pombalinas e seu impacto sobre a colônia. **Estudos Ibero-Americanos**, Rio de Janeiro, 1992, v. 18, n. 2, p. 5-41.
- CARLOS, Nara L. S. D.; MENESES, Raquel M.; NETA, Olívia M. M. A Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, 2020, v. 9, n. 10, p. 1-25.
- CASAGRANDE, Ana L. ALONSO, Katia M. SILVA, Danilo G. Base nacional comum curricular e Ensino Médio: reflexões à luz da conjuntura contemporânea. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 407-425, jan./mar. 2019.
- CÁSSIO, Fernando. A “expansão” da carga horária no novo ensino médio aprofunda desigualdades escolares no estado de São Paulo. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, 2022, n. 62, p. 1-17, jul./set.,2022.
- CEE/PR N° 04/2021. **Institui as Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba, 2021.
- CHIAVARI, Maria P. A arquitetura efêmera no período joanino. **Revista Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro**, Rio de Janeiro, p. 127-148, 2019.
- CHIZZOTTI, Antonio. As Ciências Humanas e as Ciências da Educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2016, v. 14, n. 4, p. 1556-1575, 2016.
- CHIZZOTTI, Antonio. Humanismo, educação e tecnologia. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2020, v. 18, n. 2, p. 189-500, abr./jun. 2020.
- CLARK, Jorge U.; NASCIMENTO, Manoel N. M.; SILVA, Romeu A. Administração escolar no período do governo militar (1964-1984). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2006, n. especial, p. 124-139.
- CONANDA. **Nota técnica sobre a reforma do Ensino Médio**. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Secretária Especial dos Direitos Humanos, 2021.
- COSTA, Júlio R. A opulência do período joanino no Brasil e o legado da obra de D. João VI para a educação e cultura brasileira (1808-1821). **DELÓS: Desarrollo Local Sostenible**, Curitiba, 2023, v. 16, n. 43, p. 877-896.
- CURY, Carlos R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 1998, n. 27, p. 73-84).

DALLABRIDA, Norberto. O MEC-INEP contra a Reforma Capanema: renovação do ensino secundário na década de 1950. **Perspectiva**, Florianópolis, 2014, v. 32, n. 2, p. 407-427, 2014.

DALLABRIDA, Valdir R.; ROTTA, Edegar; BÜTTENBENDER, Pedro L.; DENARDIN, Valdir F.; ARENHART, Livio O. **Abordagem Territorial do Desenvolvimento: categorias conceituais e pressupostos metodológicos**. Matinhos, 2021, v.7, n.1, p.45-80, jan./jun.

ESQUINSANI, Rosimar S. S.; SOBRINHO, Sidinei C. O retrocesso da reforma do ensino médio, a BNCC, o neoliberalismo educacional e a marginalização dos institutos federais – IFs. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, 2020, v. 45, n. 1, p. 151-168, jan./abr. 2020.

FAZENDA, I. **Didática e Interdisciplinaridade: A aquisição de uma formação interdisciplinar de professores**. 13 ed. Campinas: Papirus, 1998.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos Jesuítas – O “Ratio Studiorum” introdução de trabalho**. Rio de Janeiro: 1952. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acervo/fontes/4783>. Acesso em 02 de fev. de 2024.

FRANKFURD, Sandra H. Implicações da formação profissional na escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 80, p. 125-133, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2011, v. 32, n. 116, p. 619-638.

GAZETA DO RIO. **Gazeta do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: 1813. Disponível em: < https://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/gazeta_rj/gazeta_rj_1813/gazeta_rj_1813_092.pdf>. Acesso em 22 de ago. de 2024.

GENTILI, Pablo. O que há de novo nas *novas* formas de exclusão na educação? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, 1995, v. 20, n. 1, p. 191-202, jan./jun., 2017.

GIGANTE, Camila C. **A educação integral na base nacional comum curricular**. 2021. 173 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2021.

GIORGI, Maria C.; ALMEIDA, Fabio S. Ensino profissional no Brasil: diálogos com a Ditadura Militar. **OPIS**, Catalão, 2014, v. 14, n. 1, p. 262-281.

GIROTTI, Eduardo D. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Debates & Polêmicas: Educação e Sociedade**, São Paulo, 2019, v. 40, p. 1-21.

GODOY, Arilda S. Pesquisa Qualitativa: tipos e fundamentos. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, 1995, v.35, n.3, p.20-29, mai./jun.

GUERRA, E. L. A. **Manual da Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Ânima Educação, 2014.

HERNANDES, Paulo R. A Companhia de Jesus no século XVI e no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2010, n.40, p. 222-244.

HERNANDES, Paulo R. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, 2020, v. 28, n. 108, p. 579-598, jul./set., 2020.

JACOMELI, Mara R. M. A Lei 5.692 de 1971 e a presença dos preceitos liberais e escolanovistas: os estudos sociais e a formação da cidadania. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, 2010, v. 10, n. 39, p. 76-90.

KOSSAK, Alex. **Novo Ensino Médio ou a renovação das condições de manutenção da velha dualidade educacional?** 2020. 442 f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2020.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Em questão, 6, 2009. ISBN 978-85-86382-17-8.

KUENZER, Acacia Z. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, Curitiba, 2000, n. 70, p. 15-39.

LAKATOS, M. Eva. MARCONI, A. Marina. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, 2014, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, ISSN: 1809-3876.

MACHADO, Damila; MUELLER, Rafael R. A Base Nacional Comum Curricular e o novo ensino médio: naturalizando desigualdades. **Saberes Pedagógicos**, Criciúma, 2023, v. 7, n. 1, p. 1-22, jan./jun. 2023.

MARSIGLIA, Ana C. G.; PINA, Leonardo D.; MACHADO, Vinícius O.; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, 2017, v. 9, n. 1, p. 107-121.

MEC – Ministério da Educação. **Educação em tempo integral cresce no Brasil**. Brasília: 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/educacao-em-tempo-integral-cresce-no-brasil>. Acesso em jan. 2025.

MEC – Ministério da Educação. **O que muda no ensino médio a partir de 2025**. Brasília: 02/08/2024. Disponível em: < <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/agosto/o-que-muda-no-ensino-medio-a-partir-de-2025>>. Acesso em jan. 2025.

MEC – Ministério da Educação. **Política Nacional de Ensino Médio**. Brasília: 2024. Disponível em: <

MEC – Ministério da Educação. **Programa Pé-de-Meia**. Brasília: 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pe-de-meia>. Acesso em mar. 2025.

MENDES, Sandra R. O conceito de áreas do conhecimento no Novo Ensino Médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2020, v. 14, n. 29, p. 479-490.

MENDONÇA, Ana W. P. C. A Reforma Pombalina dos estudos secundários e seu impacto no processo de profissionalização do professor. **Educação**, Santa Maria, 2005, v. 30, n. 2, p. 27-42.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MONTALVÃO, Sérgio S. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado, **Revista História da Educação**, Niterói, 2021, v. 25.

MORIN, E. **Novos paradigmas, cultura e subjetividade: Epistemologia da Complexidade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MOTTA, Vânia C.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência na reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017) *. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, 2017, v. 38, n. 139, p. 355-372, obr./jun., 2017.

MUNIZ, Cícero. Microempreendedor Individual: empresário ou trabalhador “formal” e precário? Uma reflexão teórico-empírica. **Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)**. Campinas, 2023, p. 1-26.

NETA, Olivia M. M. *et al* (organizadores). Organização e estrutura da educação profissional no Brasil: da Reforma Capanema às leis de equivalência. **Holos**, Natal, 2018, v. 4, p. 223-235.

NETO, Alexandre S. MACIEL, Lizete, S. B. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas no ensino. **Educação e Pesquisa**, 2006, v. 32, n. 3, p. 465-476.

NETO, Alexandre S. MACIEL, Lizete, S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas reflexões. **Educar**, Curitiba, 2008, n.31, p. 139-189, 2008.

NETO, Alexandre S.; STRIEDER, Dulce M.; SILVA, André C. A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. **Tendências Pedagógicas**, 2018, p. 117-126. DOI: 10.15366/tp2019.33.009.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, 2015, v. 20, n. 60, p. 121-142, 2015.

NUNES, N.; REZENDE, M. J. de. O ensino da educação moral e cívica durante a ditadura militar. **7ª Jornada do Núcleo de Ensino de Marília: Teoria Histórico-Cultural**, 2012.

OLIVEIRA, Anelise, A educação entendida como civilização: medidas instrutivas realizadas no Rio de Janeiro durante o período Joanino (1808-1821), **Revista Saberes**, Natal, 2015, v. 1, n. 11, p. 157-169.

OLIVEIRA, Luiz E.; FRANCO, José E. O Marquês de Pombal e a invenção do Brasil: coordenadas históricas. **Revista de estudos e cultura**, Lisboa, 2016, n. 4, p. 26-36.

OLIVEIRA, Maria R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: Acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação & Sociedade**, Caxambu, 2000, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

OLIVEIRA, Salvador R.; BATISTA, Sueli S. Juventude e formação profissional no contexto das reformas do ensino médio e das Diretrizes Curriculares Nacionais (1971-2017). **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, 2018, v. 11, n. 1, p. 84-93.

ORTEGA, Daiani V.; MILITÃO, Silvio C. N. O ideário neoliberal na educação: da BNCC ao Novo Ensino Médio. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, 2022, v. 27, p. 1-19, 2022.

PAIVA, Wilson A. As raízes educacionais brasileiras e a ação dos jesuítas. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, 2002, v. 9, n. 2, p. 141-149.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Complementares do Ensino Médio e o Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba, PR: E-PROTOCOLO DIGITAL, 2021.

PETRY, Cleriston. O novo “espírito do capitalismo” na reforma curricular do ensino médio da rede pública estadual do RS. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, 2017, v. 22, n. 1, p. 1-39, 2017.

PILETTI, Nelson. Evolução do currículo secundário no Brasil. **R. Fac. Educ.** São Paulo, 1987, p.27-72.

POCHMANN, Marcio. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Revista: Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, 2020, dez./jan.

POLON, Paulo H. H.; POLON, Luana C. K. Interdisciplinaridade na educação: ciências humanas e a formação do sujeito. **Revista Ciências Sociais em Perspectiva**, Cascavel, 2017, v. 16, n. 30, p. 184-198, 2021.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Paz & Terra, 2009.

PRADO, João F. A. **Histórias da Formação da Sociedade Brasileira: D. João VI e o início da classe dirigente do Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

PRETTO, Nelson L. **Políticas públicas educacionais no mundo contemporâneo**. Liinc em Revista, Salvador, 2006, v.2, n.1, p. 8-21, mar.

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, p. 318, ISBN: 978-85-205-0632-5.

RAYMUNDO, Gislene Miotto Catolino. **Os princípios da modernidade nas práticas educativas dos jesuítas**. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá. UEM, Maringá-PR.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 1992, ISBN 85-249-0084-9.

ROCHA, Maria A. S. **A educação pública antes da independência**. UNESP, Universidade Estadual Paulista. São Paulo: 2010. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/104>. Acesso em 20 de ago. de 2023.

ROMANELLI, Otaíza O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

RUA, M. G. **Políticas Públicas**. Brasília: CAPES, 2009. 130p.: il. ISBN: 978-85-61608-60-6.

SANTOS, Eliane M. As reformas pombalinas da instrução pública no Brasil: um caso de fracasso? **Revista de estudos de cultura**, São Cristóvão, 2019, v. 5, n. 15, p. 51-60.

SANTOS, Fernanda C. E. A *Ratio Studiorum* nos colégios da Companhia de Jesus. **Revista Labirinto**, Porto Velho, 2019, v. 31, n. 1, p. 318-330.

SANTOS, Jeferson Santana dos. **A Educação sexual no novo Ensino Médio: uma análise a partir do documento curricular referencial do Ceará**. 2024. 140 f. Dissertação de mestrado – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2024.

SANTOS, José D. G.; SANTOS, Layslândia S.; LOPES, Jefferson N. As reformas estruturais do capitalismo na educação escolar e as disputas em torno do projeto de Ensino Médio: a Lei n.º 13.415/2017 em debate. **Periódico Horizontes**, Itatiba, 2024, v. 42, n. 1, p. 1-22, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB; trajetória, limites e perspectivas**. 13 ed. Campinas: Autores Associados, 2019, 478 p. ISBN 978-85-7496-431-7.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas do Brasil**. 3. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011, ISBN 978-85-7496-200-9.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de educação**, n. 4, p. 54-84, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, 2008, n. 24, p. 7-16.

SECO, Ana P.; AMARAL, Taina C. I. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Campinas: 2006. Disponível em: <

<https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/marques-de-pombal-e-a-reforma-educacional-brasileira>>. Acesso em 02 de abr. de 2024.

SILVA, Aline S. BEZERRA, Ariany S. SOUZA, Chrislaine A. PEREIRA Josiane P. H. **A educação jesuítica em tempos de Brasil colônia e suas contribuições para a atualidade.** São Paulo, 2011. Disponível em:

https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD4_SA3_ID10301_12082019181539.pdf. Acesso em 13 de abr. de 2024.

SILVA, Geraldo Bastos. **A educação secundária: perspectiva histórica e teórica.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969. v.94.

SILVA, Monica R.; KRAWCZYK, Nora R.; CALÇADA, Guilherme E. C. Juventude, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. **Educação em Pesquisa**, São Paulo, 2023, v. 49, p. 1-18.

SIMÕES, Willian. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, 2017, v. 11, n. 20, p. 45-59, jan./jun. 2017.

SOARES, Guilherme A.; TRINDADE, Luana D.; DOLZANE, Maria I. F. Reflexões sobre a educação brasileira: a implementação do Novo Ensino Médio e seus impactos na juventude amazonense. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, 2024, v. 33, n. 1, p. 1-25, 2024.

TAFFAREL, Celi N. Z.; BELTRÃO, José A. Destruição de forças produtivas e o rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma e da BNCC do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, 2019, v. 11, n. 1, p. 103-115, 2019.

TONIETO, Carina. FÁVERO, Altair A.; CENTENARO, Junior B.; BUKOWSKI Chaiane; BELLENZIER, Caroline S. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudanças e trabalho docente. **Educação Revista do centro de educação**, Santa Maria, 2023, v. 48, n. 1, p. 1-27, 2023.

VIAMONTE, Perola F. V. S. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9394/96. **Educação em perspectiva**, Viçosa, 2011, v. 2, n. 1, p. 29-57.

VIEIRA, Sofia L.; ANDRADE, Francisca R. B.; VIDAL, Eloisa M. Desafios de implementação e reforma no ensino médio: o caso do Ceará. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, 2022, v. 17, n. 3, p. 2235-2253, 2022.

WREGGE, Rachel S. **A educação escolar jesuítica no Brasil-Colônia: uma leitura da obra de Serafim Leite “História da Companhia de Jesus no Brasil”.** 1993. 268 f. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, 2005, n. 28, p. 24-37.

ZOTTI, Solange A. Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos Jesuítas aos anos 80. **Revista de estudos de educação**, Caçador-SC, 2002, n.4, p. 65-81, 2002.

ZOTTI, Solange A. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do Colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR *On-line***. Campinas, 2005, n.18, p. 29-44.