

ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (2009 -2019): HEGEMONIA NOS DISCURSOS CURRICULARES

BRAZILIAN HIGH SCHOOL (2009- 2019): HEGEMONY IN CURRICULAR DISCOURSES

Recebido em: 19/02/2024

Aceito em: 30/04/2024

Publicado em: 18/06/2024

Aline Rabelo Marques¹ 

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Resumo: A organização deste texto visa apresentar análises dos discursos promovidos pelas determinações legais direcionadas ao Ensino Médio brasileiro, embasando-se no conceito-chave de "hegemonia". Parte-se da premissa de que o empreendimento de desvelar os discursos curriculares para apontar marcas do processo hegemônico passa por alguns elementos, a saber: o Estado cumprindo um papel de educador, construindo relações pedagógicas por meio de um conjunto de documentos curriculares e cometendo atos de violência simbólica, o que consideramos expressão de seu poder hegemônico, ou seja, definindo o que se considera válido (políticas, programas, competências, conhecimentos, dentre outros). Para desenvolver as análises, utiliza-se como fonte e objeto os textos/documentos curriculares (TDC) publicados entre 2009 e 2019, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, a Lei 13.415, conhecida como Reforma do Ensino Médio, de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, de 2018. Cada justificativa discursiva desenvolve-se segundo os interesses do momento histórico e toda escolha deriva de arbitragens que privilegiam certos aspectos em detrimento de outros igualmente relevantes (VALLE, 2014).

Palavras-chave: Ensino médio; Hegemonia; Currículo; Análise do discurso; Bourdieu.

Abstract: The organization of this text aims to present analyses of the discourses promoted by legal determinations directed at Brazilian High School education, based on the key concept of "hegemony." It starts from the premise that the endeavor to unveil curricular discourses to identify marks of the hegemonic process involves several elements, namely: the State acting as an educator, building pedagogical relationships through a set of curricular documents, and committing acts of symbolic violence, which we consider an expression of its hegemonic power, i.e., defining what is considered valid (policies, programs, competencies, knowledge, among others). To develop the analyses, it uses as source and object the curricular texts/documents (TDC) published between 2009 and 2019, including the National Curriculum Guidelines for High School (DCNEM) of 2012, Law 13.415, known as the High School Reform, of 2017, and the National Common Curricular Base for High School, of 2018. Each discursive justification develops according to the interests of the historical moment, and every choice stems from arbitrations that favor certain aspects to the detriment of others equally relevant (VALLE, 2014).

Keyword: High school; Hegemony; Curriculum; Discourse analysis; Bourdieu.

INTRODUÇÃO

A organização deste texto visa apresentar análises dos discursos promovidos pelas determinações legais direcionadas ao Ensino Médio brasileiro, embasando-se no conceito-chave de "hegemonia". Parte-se da premissa de que o empreendimento de desvelar os discursos curriculares para apontar marcas do processo hegemônico passa por alguns elementos, a saber:

¹ Doutora em Educação (2021) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). Coordenadora de projetos educacionais estratégicos na Secretaria de Educação do Recife. E-mail: aline_rm1@hotmail.com

o Estado cumprindo um papel de educador, construindo relações pedagógicas por meio de um conjunto de documentos curriculares e cometendo atos de violência simbólica, o que consideramos expressão de seu poder hegemônico, ou seja, definindo o que se considera válido (políticas, programas, competências, conhecimentos, dentre outros).

O princípio da hegemonia se dá a partir da conversão do discurso dominante em conhecimento pertencente ao senso comum, associando em si mesmo componentes de “bom senso”. Este movimento faz parte do movimento da história (dialético), de construção social, em prol de maior adesão e legitimidade dos discursos dominantes. Contudo, não se observa o senso comum sendo convertido em discurso dominante.

A hegemonia, nas contribuições de Bourdieu (2011), assume a condição de violência simbólica, que consiste na imposição de um poder arbitrário como legítimo. A seleção/omissão dos arbitrários culturais se concretiza em uma luta verdadeiramente simbólica, na qual a classe dominante tende sempre a se impor. Dessa forma, a hegemonia se consolida como o movimento no qual os interesses da classe dominante se tornam os interesses gerais, e o pensamento dominante se torna pensamento tido como certo, válido, verdadeiro, coerente, entre outros, tendo por pressuposto a manutenção da alienação da maioria.

Conforme Neves (2005), a noção de pedagogia da hegemonia é inspirada no conceito teórico de que toda relação hegemônica é, necessariamente, uma relação pedagógica. Portanto, afirmamos que essa noção contribui para o desvelamento das relações hegemônicas presentes na produção discursiva e curricular do ensino médio.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para desenvolver as análises, utiliza-se como fonte e objeto os textos/documentos curriculares (TDC) publicados entre 2009 e 2019, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 2012, a Lei 13.415, conhecida como Reforma do Ensino Médio, de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, de 2018.

A escolha do recorte temporal (2009 a 2019) justifica-se por representar um período convulsionado por discursos pós-reforma, inovação e transformação, materializados na escrita de TDC. E, particularmente, esses TDC, culminando na Base Nacional Comum Curricular, publicada em 2018, por estruturarem os discursos e tornarem-se, portanto, indispensáveis para alcançar as lutas simbólicas pelo poder simbólico, no campo curricular, ao mesmo tempo em

que contribuem para a compreensão do senso comum, da ideologia, da hegemonia como responsáveis pela veiculação de uma visão tecnocrática da sociedade.

A pesquisa fundamenta-se na análise da produção discursiva, tendo como finalidade não só problematizar os discursos, mas entender o porquê dos discursos estarem nem documentos oficiais. Cada justificativa discursiva desenvolve-se segundo os interesses do momento histórico e toda escolha deriva de arbitragens que privilegiam certos aspectos em detrimento de outros igualmente relevantes (VALLE, 2014).

Na tomada dos TDC lidos como prescrição documental, que, de acordo com Gimeno Sacristán e Pérez Gomez (1998), tornam-se “currículo prescrito”, resposta a um processo que começa fora da escola, no âmbito das discussões teóricas, políticas e administrativas com suas apropriações e ressignificações para, finalmente, acontecer na sala de aula (“currículo em ação”). Restritos à prescrição, portanto, distantes das re-textualizações, entendidas na correção do discurso do outro por práticas curriculares, que neste limite encontram-se apenas influenciadas.

Todo discurso é ideológico e cultural, por isso são apresentados, neste texto, a análise do discurso estrutural (ideológico) e contextual. Ou seja, análise do discurso em si, do discurso exposto em textos e documentos oficiais. A intencionalidade da construção do discurso é ideológica, mas pode contrariar aquilo que está dito, ou vice-versa.

FUNDAMENTOS PARA ANÁLISE DA HEGEMONIA DO DISCURSO

As análises apresentadas foram construídas a partir do mapeamento e análise da produção de discursos para o ensino médio, em documentos curriculares oficiais, que entram em curso fomentando mudanças de orientação, de organização e de proposição de formação, como característica do exercício de produção ideológica.

O que circula no mercado linguístico não é a “língua”, mas discursos estilisticamente caracterizados, ao mesmo tempo do lado da produção, na medida em que cada produtor transforma a língua comum num idioleto, e do lado da recepção, na medida em que cada receptor contribui para *produzir* a mensagem que ele percebe e aprecia, importando para ela tudo o que constitui sua experiência singular e coletiva (BOURDIEU, 2008).

Nessa empreitada de desbastar o discurso naturalizador sobre o poder autônomo das palavras, Bourdieu se inspira, sobretudo, no projeto durkheimiano de apreensão das bases sociais das formas de classificação, negando aos discursos, às falas, às linguagens, dos mais

“nobres” aos mais “vulgares”, quaisquer privilégios expressivos, ou melhor, quaisquer propriedades irreduzíveis às suas condições sociais de produção e utilização (BOURDIEU, 2008).

Também é verdade que a definição da relação de forças simbólicas constitutivas do mercado pode tornar-se objeto de uma *negociação*, dando margem a que o mercado possa ser manipulado, em certos limites, por um metadiscorso girando em torno de condições de utilização do discurso: por exemplo, as expressões que servem para introduzir ou para desculpar uma fala demasiado livre ou chocante (“se me permitem”, “se me concedem a palavra”, “com sua licença”, “com o devido respeito” etc.) ou aquelas que reforçam, enunciando-a, explicitamente, a franqueza que caracteriza um mercado particular (“aqui entre nós”, “estamos em família” etc.).

Não existe ciência do discurso considerado em si mesmo e por si mesmo, as propriedades formais das obras desvelam seu sentido somente referidas às condições sociais de sua produção – ou seja, às posições ocupadas por seus autores no campo de produção – e, por outro lado, ao mercado para o qual foram produzidas (que não é outra coisa senão o próprio campo de produção) e, eventualmente, aos mercados sucessivos de recepção de tais obras (BOURDIEU, 2008).

A partir da análise do discurso, operamos, essencialmente, com o léxico de conceitos bourdesianos (campo, *habitus*, capital), a fim de desvelar aquilo que é tido como "natural" no campo das políticas curriculares para o ensino médio.

A reformulação curricular tornada hegemônica, por meio dos textos/documentos oficiais, está diretamente relacionada ao que Apple (1999a, 2000) denomina de modernização conservadora, aliança conservadora ou ainda de restauração conservadora.

Antes de discutir a compreensão sociopolítica dessa aliança conservadora, parece pertinente discutir o uso do conceito amplamente difundido de restauração conservadora. Esse debate, anteriormente analisado por Gandin (1999), retoma o conceito de modernização conservadora baseado nas formulações desenvolvidas por Michael Apple (1993, 1999a, 2000). A definição de modernização conservadora tem sido usada por Apple como sinônimo de aliança conservadora ou de restauração conservadora, embora mais frequentemente seja empregada a expressão restauração conservadora. Para ele, no contexto dos Estados Unidos, neste momento histórico, há uma aliança entre diferentes grupos que constituem o que Gramsci chamou de bloco hegemônico. (GRAMSCI, 1997 *apud* HYPOLITO; HYPOLITO, 2003, p. 64-65).

Não apenas no contexto dos Estados Unidos, mas no campo das relações brasileiras nota-se uma ligação estratégica entre forças de modernização conservadora no campo

educacional e a constituição do bloco hegemônico. A formação do bloco hegemônico em busca da restauração conservadora se dá entre diferentes grupos, que ocupam posições específicas no espaço social e simbólico, a saber:

[...] *neoliberais*. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto “opção individual”. O segundo grupo, os *neoconservadores*, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que eu chamo de *populistas autoritários* – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas inquietações. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino são membros de uma fração particular da *nova classe média* de gerentes e de profissionais qualificados. (APPLE, 2003, p.13, grifos do autor).

Nem sempre é possível enquadrar os indivíduos em um dos grupos, tendo em vista que os interesses e valores podem se misturar, promovendo identificação com frações de classes distintas. As especificidades que caracterizam cada grupo levam a pensar que “[...] tais grupos podem apresentar interesses divergentes e relações contraditórias entre si, mas a maior parte da agenda política e cultural apresenta intersecções e pontos convergentes que os impele a essa aliança histórica” (HYPOLITO; HYPOLITO, 2003, p.65).

Entre os grupos mencionados, destacam-se o grupo das elites política e econômica, interessado em “modernizar” a economia, sobretudo por meio das políticas educacionais e curriculares. Os neoliberais lideram a articulação da coalizão de forças do bloco hegemônico e dão a tônica do discurso de restauração conservadora para o Ensino Médio.

Segundo a perspectiva neoliberal, o campo educacional encontra-se em profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade (GENTILI, 1996, p. 952), muito além da crise de quantidade, universalização e extensão, o que justifica a reestruturação que visa distanciar-se dos comprometimentos que afetam o projeto de desenvolvimento nacional.

A crise das instituições escolares é produto, segundo este enfoque, da expansão desordenada e “anárquica” que o sistema educacional vem sofrendo nos últimos anos. Trata-se fundamentalmente de uma crise de qualidade decorrente da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares (GENTILI, 1996, p. 952).

A crise também se explica pela ineficiência desempenhada pelo Estado para gerir as políticas educacionais, ao mesmo tempo em que apresenta como saída o “dinamismo” da economia de mercado, pautado na flexibilidade, capaz de promover eficiência, fortalecer sistemas meritocráticos, valorizando esforços individuais.

Nesse sentido, os “[...] governos neoliberais não só transformam materialmente a realidade econômica, política, jurídica e social [...]” como “[...] também conseguem que esta transformação seja aceita como a única saída possível (ainda que, às vezes, dolorosa) para a crise” (GENTILI, 1996, p.950), operando por meio da violência simbólica, para que as compreensões de crise e as proposições de superação sejam aceitas como as únicas viáveis ou as melhores possíveis.

DISCURSOS POLÍTICO- CURRICULARES NO/DO ENSINO MÉDIO (2009-2019)

A definição das **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica- DCN** (Parecer CEB nº 7/2010; Resolução nº 4/2010) segue a lógica hegemônica de renovação das políticas educacionais. Sob a lógica da sociedade da imprevisibilidade, as Diretrizes (BRASIL, 2010) apresentam marcas de hibridismo, volatilidade e incerteza. Logo nas primeiras páginas há a apresentação do seguinte argumento: “Há que se reconhecer, no entanto, que o desafio maior está na necessidade de repensar as perspectivas de um conhecimento digno da humanidade na era planetária, pois um dos princípios que orientam as sociedades contemporâneas é a imprevisibilidade” (Parecer CNE/CEB nº 7/2010, p.9). O discurso em defesa de uma sociedade incerta, dinâmica, é utilizado para justificar a necessidade e a urgência para reconsiderar a seleção válida de conhecimentos e, portanto, a organização curricular.

A manifestação da ação hegemônica do Estado educador no documento legitima-se discursivamente nas chamadas “ideias-força”², sob as quais se fundamentam a constituição do documento, entre elas estão as DCN (BRASIL, 2010) que:

[...] orientam a constituição das demais diretrizes curriculares para cada uma das etapas e modalidades de ensino³, de modo a contemplar o conceito de Educação Básica, os princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as

² Os objetivos permanecem os mesmos dos que foram analisados pelo Parecer CNE/CEB nº 7/2010. Já a redação do que é descrito como “ideias-força” sofre alterações na redação do texto da Resolução CNE/CEB nº 04/2010. “Art. 4º As bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação responsabilizam o poder público, a família, a sociedade e a escola pela garantia a todos os educandos de um ensino ministrado de acordo com os princípios de: I - igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso 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 aos direitos; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 2010a, p.2).

³ De acordo com o Art. 27, cada etapa da Educação Básica pode combinar uma ou mais modalidades de ensino. São elas: Educação de jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação do campo; Educação Escolar Indígena; e Educação a Distância (BRASIL, 2010, p.10).

etapas e modalidades (articulação, integração e transição); a relevância da atuação, especialmente, do Estado (poder público) na garantia do direito à educação de qualidade, entendendo que a educação é um direito subjetivo e inalienável, condição basilar para o exercício pleno dos direitos (humanos, leia-se direitos sociais, econômicos, civis e políticos); a Educação Básica compreendida como direito implica na contextualização de um projeto de Nação; promoção de ampliação do debate a respeito da política curricular, voltada para a organização da Educação Básica; para além da democratização do acesso, também da permanência e do sucesso escolar com qualidade científica e cultural; integração da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social; articulação dos princípios da gestão democrática e avaliação, dentre outros (BRASIL, 2010, p. 3).

Em trechos posteriores, elucida-se que a responsabilidade de prover a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso escolar torna-se uma atribuição de responsabilidade partilhada entre Estado brasileiro, famílias e sociedade, priorizando a oferta em idade considerada própria para cada etapa e modalidade de ensino, possibilidade de continuar os estudos e progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade da Educação Básica.

A premissa anunciada para a organização das etapas da Educação Básica está na consideração das dimensões do educar e do cuidar, como princípios inseparáveis, os quais em orgânica articulação recuperam a centralidade do educando no processo de formação. Os discursos construídos apontam para uma garantia de padrão de qualidade alcançada por meio do pleno acesso, da inclusão e da permanência dos estudantes na escola. Bem como por meio do sucesso das trajetórias escolares, resultado da redução da evasão, da retenção e da distorção idade/série.

A fim de alcançar a tão aclamada inclusão social na trajetória da educação escolar, alguns valores são enunciados como substanciais: ética, liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, tendo por finalidade o desenvolvimento dos sujeitos (individual e social), de modo que sejam conscientes de seus direitos e deveres, comprometidos e capazes de atuar na transformação social.

Vinculado a tais valores, define-se que a educação “consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2010, p. 10). Tomados desses preceitos, compreende-se que a escola, organização temporal que deve ser menos rígida, segmentada e uniforme, para que os estudantes tenham a real possibilidade de adequar seus tempos de aprendizagem de forma menos homogênea (BRASIL, 2010).

A organização curricular proposta prevê a difusão de valores tomados como fundamentais: interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, respeito ao bem comum e a

ordem democrática, ponderando as circunstâncias de escolaridade dos estudantes em cada contexto de ensino, orientação para o trabalho, promoção de práticas educativas formais e não formais (BRASIL, 2010).

A legitimidade da organização da proposta curricular está em garantir a compreensão do currículo como experiências escolares, ou seja, desdobrando-se ao redor do conhecimento, transpassadas pelas relações sociais em articulação com vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo na construção das identidades (BRASIL, 2010).

Em síntese, ao se questionar sobre a importância da DCN (BRASIL, 2010) para a constituição das relações pedagógico-hegemônicas do Ensino Médio, elas servem de fundamento para a delimitação de sua finalidade, princípios e objetivos, delineados neste documento, mas amplamente debatidos nas diretrizes educacionais específicas da etapa de ensino.

De acordo com o Art. 26, a etapa do Ensino Médio orienta-se pelos seguintes princípios e finalidades:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posteriores;
- III - o desenvolvimento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e estética, o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2010, p. 9).

A previsão da organização conforme uma base unitária, a partir da qual se desenvolvem inúmeras possibilidades como preparação geral para o mercado de trabalho ou, opcionalmente, para profissões técnicas, “[...] na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (BRASIL, 2010, p. 9).

A organização curricular, pelos sistemas de ensino, pressupõe flexibilização para que se ofereçam diferentes alternativas e os jovens tenham oportunidade de optar entre percursos formativos que respondam às suas preferências, necessidades e desejos. Entende-se que com o oferecimento da diversidade de percursos e a possibilidade de escolha, há maior incentivo para que os jovens permaneçam na escola, até concluírem a Educação Básica (BRASIL, 2010).

Nas **Diretrizes Curriculares Nacionais** exaradas para o Ensino Médio (**DCNEM**)⁴ (BRASIL, 2012), apresenta a finalidade de normatização por meio da organização curricular, cujo currículo caracteriza-se como proposta de ação educativa, estruturado a partir da seleção de conhecimentos operada pela sociedade,

[...] expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas (BRASIL, 2012, p. 2).

A ênfase nesta arquitetura curricular prende-se aos conhecimentos legitimados como válidos e nos desdobramentos para ação pedagógica, como experiências, relações sociais, vivências e saberes, afirmados em:

- I - garantir ações que promovam:
 - a) a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
 - b) o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
 - c) a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II - adotar metodologias de ensino e de avaliação de aprendizagem que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III - organizar os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação de tal forma que ao final do Ensino Médio o estudante demonstre:
 - a) domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
 - b) conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2012, p. 3).

Para operacionalização dos princípios dispostos, são definidas as áreas de conhecimento da organização curricular, a saber: I- Linguagens; II- Matemática; III- Ciências da Natureza; IV- Ciências Humanas (BRASIL, 2012). A fim de assegurar interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento, constitui-se como princípios da organização curricular: a interdisciplinaridade e a contextualização, para que garantam a transversalidade do conhecimento de diferentes componentes curriculares (BRASIL, 2012).

Segundo a composição discursiva do texto, a fonte de conhecimentos se identifica pelas práticas sociais construídas a partir de fundamentos crítico-reflexivos, constituídos em âmbitos

⁴ Articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), definidas pelo Conselho Nacional de Educação, para orientar as políticas educacionais dos entes federados (União, Estados, Distrito federal, Municípios) no processo de construção e implementação de propostas locais para as escolas públicas e particulares de Ensino Médio.

de referência para os currículos (comunidades epistêmicas, instituições produtoras do conhecimento científico, centros de pesquisas, campo de trabalho, jogo tecnológico, jogos da cidadania, movimentos sociais, etc.).

A partir delas, cada unidade escolar encontra “autonomia” e autoridade pedagógica para elaborar seu Projeto Político Pedagógico (PPP), que, em tese, parte da consideração dos conhecimentos e saberes propostos oficialmente e propõem-se percursos alternativos para a formação integral. As definições construídas se dão a partir de definições contextualizadas da realidade escolar (diagnósticos, análises, listagem de prioridades), considerando docentes e discentes como “[...] sujeitos históricos e de direitos, participantes ativos e protagonistas na sua diversidade e singularidade” (BRASIL, 2012, p. 6).

Ainda sobre a organização curricular, argumenta-se que:

Art. 7º A organização curricular do Ensino Médio tem uma base nacional comum e uma parte diversificada que não devem constituir blocos distintos, mas um todo integrado, de modo a garantir tanto conhecimentos e saberes comuns necessários a todos os estudantes, quanto uma formação que considere a diversidade e as características locais e especificidades regionais. (BRASIL, 2012, p. 2).

A organização curricular engendrada no documento prevê a garantia do oferecimento de diferentes tempos e espaços para os estudos e atividades, diretamente relacionados com a heterogeneidade do público para o qual se destina, segundo o discurso, pluralidade de condições, inúmeros interesses e desejos, diversidade étnica, social, cultural e, até mesmo, prezando pelos níveis entre as fases de desenvolvimento. Entende-se que, assim, é possível atender à proposta de itinerários formativos opcionais e diversificados (BRASIL, 2012).

Nas DCNEM (BRASIL, 2012) são articulados quatro conceitos fundantes operando a ação pedagógica na estruturação da organização curricular, trabalho, ciência, cultura e tecnologia, tomados como noções indispensáveis na formação humana e centrais na organização das formas diversificadas de itinerários formativos.

Diante de tais princípios, em 2016, o Estado brasileiro edita a **Medida Provisória nº 746**, prevendo a reestruturação por meio do argumento de altas taxas de desemprego e fraca mobilidade social, construídos por reformuladores que legitimam esse discurso, em busca de aceitação e consenso, apelando para o uso de um forte aparato midiático, fomentando a aceitação das ações individuais como saídas para a grave crise (SILVEIRA, RAMOS, 2018).

Duas proposições inauguradas na MP induzem à ampla repercussão nacional, a supressão da obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, bem como a proposta de que pessoas sem formação apropriada possam assumir a docência, o chamado notório saber. Sobre a supressão das duas áreas de conhecimento, concordamos com Silva (2018), que afirma que a exclusão da Lei nº 11.684, de 2008, que compõe o Art. 36 da LDBEN, representa em perda significativa para a formação dos sujeitos desta etapa de ensino, “[...] haja vista os contextos em que essas disciplinas deixam de compor o currículo, marcados por atos em que toda crítica social é vista como ameaça a uma ordem assentada no arbítrio e no autoritarismo” (SILVA, 2018, p. 3).

Para além da supressão obrigatória da Filosofia e da Sociologia, os conhecimentos em Artes e Educação Física também são negligenciados, mesmo estando assegurados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CNE/CEB 02/2012). O reconhecimento do “notório saber” em uma política curricular oficial é, no mínimo, bastante controverso, mesmo que a proposta seja a docência no itinerário de formação técnica e profissional.

A força do oficial institucionaliza relações precárias de trabalho docente, de relações pedagógicas e, por consequência, de formação, implicam não só na qualidade da educação profissional, mas de todo processo formativo, já que se tem por fundamento a educação integral do indivíduo.

Em conformidade com o próprio sentido do anúncio, a reforma do chamado “novo ensino médio” prevê mudanças na estrutura no sistema atual, por meio da instituição da separação curricular, dividindo-o em dois momentos: um destino à formação básica comum, e outro, subdividido, em cinco itinerários formativos (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional), dos quais se prevê a realização de apenas um.

A principal crítica elaborada sobre essa proposta refere-se ao enfraquecimento do sentido como parte constituinte da Educação Básica, prevista na organização da LDBEN de 1996 e que pressupôs uma formação comum, isto porque a obrigatoriedade apresentada na proposta refere-se: ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, durante os três anos; ao oferecimento de uma língua estrangeira, o Inglês; e sobre a formação modular, com terminalidade específica e sistemas de créditos (SILVA, 2018).

O texto da MP apresenta uma forma de indução à ampliação da jornada escolar, por meio de um programa de fomento, a fim de que as redes de ensino ofereçam sete horas diárias. Todavia, segundo Silva (2018), o montante de recursos financeiros atende, naquele momento da história, a não mais do que 4% da matrícula do ensino médio público em território nacional. Vale mencionar, ainda, que na Medida Provisória há presença de “[...] indução ao uso de recursos públicos para que o setor privado ofereça o itinerário de formação técnica e profissional” (SILVA, 2018, p. 4).

Um dos primeiros questionamentos idealizados recai sobre a legitimidade da proposição de reforma educacional por meio do instrumento escolhido, uma Medida Provisória, sendo um “[...] recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis” (SILVA, 2017, p. 26). A Medida Provisória, ainda que prevista, torna-se instrumento excepcional e os críticos da reforma a caracterizam como uma ação unilateral do poder do Estado, não contando com a participação dos educadores, da sociedade, sem amplo processo de discussão e consulta pública. Construída por poucas mãos, em um processo pouco democrático de instituição de reforma.

Em meio a inúmeros questionamentos e a um intenso processo de lutas simbólicas, com 11 audiências públicas, demarcados por polêmicas, manifestações, expressões favoráveis e contrárias, a MP nº 746 converte-se na Lei nº 13.415, que, no início de 2017, entra em vigor de forma imediata, prevendo a reforma e modificando elementos importantes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). De um texto para o outro há algumas alterações, como:

- 1- Carga horária da formação básica comum. Na MP chegava a 1200 horas, já na Lei 13.415/17 ficou em “até” 1800 horas;
- 2- Na composição das áreas que integram a política curricular do ensino médio foi acrescida a noção “e suas tecnologias”. Recupera a nomenclatura dos Parâmetros Curriculares Nacionais e das Diretrizes do Ensino Médio da década de 1990;
- 3- A jornada diária ficou definida em cinco horas, totalizando 3000 horas para a última etapa da educação básica;
- 4- Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física passam a ter presença obrigatória, na forma de estudos e práticas;

- 5- Fica definido que cabe a União estabelecer padrões de desempenho e de avaliação, a partir da constituição da Base Nacional Comum Curricular;
- 6- Os itinerários formativos poderão ser acessados pelos alunos, a depender da possibilidade de oferta dos sistemas de ensino. Portanto, não fica garantido aos jovens, o proclamado direito de escolha e exercício de protagonismo;
- 7- Os sistemas de ensino poderão compor itinerários formativos integrados.

O currículo proposto toma como referência, para sua organização, a formação integral do aluno, tendo como princípios para o trabalho pedagógico a construção do projeto de vida e aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. A composição curricular se dará a partir da BNCC e dos itinerários formativos, organizados por meio da combinação entre diferentes componentes curriculares, levando em consideração o que é importante para o contexto no qual a unidade escolar está inserida e as possibilidades de oferta dos sistemas de ensino. Essa orientação já estava presente na MP nº 746, se mantém na Lei nº 13.415, passando a compor o Art. 36 da LDBEN.

Sobre a oferta dos itinerários formativos, faculta-se aos alunos concluintes a possibilidade de cursar mais um itinerário formativo se houver disponibilidade de vagas na rede de ensino. Também, se considera as áreas de conhecimento instituídas: I- Linguagens e suas tecnologias; II- Matemática e suas tecnologias; III- Ciências da natureza e suas tecnologias; IV- Ciências humanas e sociais aplicadas; V- Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

O “novo” modelo depende do texto da BNCC para orientar a elaboração dos currículos das redes de ensino e de um cronograma de implantação nas escolas, contudo pela Medida Provisória nº 746 a política curricular norteia-se pela **Base Nacional Comum Curricular**, impondo uma parte comum e obrigatória a todas as intuições escolares, e uma parte flexível.

No ano de 2015, na Coreia do Sul, nas deliberações do Fórum Mundial de Educação já tinham sido apresentados aspectos norteadores para a reforma do Ensino Médio, incorporados na Lei nº 13.415/17 e no Movimento pela Base Nacional Comum - MBNC⁵, estabelecendo como objetivos gerais a promoção de oportunidades de aprendizagem em todos os níveis, ao longo de toda vida; oferecimento de percursos de aprendizagem flexíveis; garantia do reconhecimento, da validação e da certificação dos conhecimentos, das competências e das habilidades adquiridas.

⁵ Grupo privado formado em 2013 e influente na elaboração de políticas educacionais.

Segundo a Lei 13.415, a BNCC definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, incluindo obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia (BRASIL, 2017). Na parte diversificada da organização curricular também prevê articulações as contextualizações históricas, econômicas, sociais, ambientais e culturais.

O texto da BNCC define as competências e conhecimentos essenciais, impondo 1800 horas na parte comum, abrangendo as quatro áreas de conhecimento e todos os componentes curriculares definidos na LDBEN e nas DCN da educação básica. A organização das disciplinas em diferentes itinerários formativos, que, em tese, são escolhidos pelos estudantes de acordo com seus interesses, que em consonância com a retórica construída no texto, fica sob responsabilidade das escolas a orientação no processo de escolha a ser feita entre as áreas do conhecimento ou de atuação profissional. A ideia de flexibilidade na matriz curricular faculta aos jovens alunos a escolha da área de estudos de aprofundamento, exercitando o protagonismo e a autonomia.

Diferentemente do amplamente divulgado nas propagandas do Estado, não são os estudantes por si só a escolher os itinerários a cursar, uma vez que a distribuição fica a cargo dos sistemas estaduais de educação e das escolas. Segundo Motta e Frigotto (2017), ao contrário do que anunciam os reformadores, não será uma questão de “livre escolha” dos estudos, mas compulsória, já que deverão cumprir com a carga horária obrigatória e as possibilidades de escolha estarão condicionadas às combinações/opções ofertadas pelas redes de ensino.

Neste sentido, a tão propalada e falsa flexibilidade curricular proporcionada pelo novo Ensino Médio é utilizada como mecanismo de fazer os jovens e pais crerem que, agora, a trajetória de escolarização adéqua-se aos projetos de futuro dos estudantes. Forja-se a ideia de existir algo novo como resposta ao desencanto da sociedade em relação às respostas da escolarização à crise social e econômica. Oculta-se o quanto esta crise tem forte tendência de acentuar-se em virtude das práticas de minimização de direitos sociais e de acirramento da competição, as quais o projeto neoliberal afirma ser o melhor modelo de convivência social (OLIVEIRA, 2020, p. 9).

A proposta de flexibilização curricular, tal como apresentada, informa uma proposta que acirra as desigualdades escolares, ao mesmo tempo em que não apresenta indicação de ações para resolver os *deficits* de aprendizagem dos estudantes ingressantes, de forma a prepará-los para escolher os itinerários formativos e projeto de futuro. Acresce-se a isso, a ausência de indícios para o enfrentamento dos desafios de articulação entre ensino fundamental e ensino médio.

A proposição de alteração na carga horária obrigatória destinada à formação básica comum, bem como o aumento gradativo da carga horária mínima anual de 800 para 1400 horas, afastam-se da proposição da MP 746, que propõe 1200 horas, e da Lei 13.415 que define até 1800 horas distribuídas por um mínimo de 200 dias letivos, sem contar os dias para exames finais.

O discurso informa a educação integral, sem esclarecer as condições objetivas para sua implementação, como ações do Governo Federal, progressivamente ampliado, entre outros aspectos essenciais à compreensão. Chama-nos atenção que não se faz menção ao período noturno, mesmo sendo responsável por uma representatividade significativa de composição desta última etapa da Educação Básica, nem mesmo na discussão de ampliação de jornada escolar.

Alterando o Art. 61 da LDBEN nº 9.394, o Art. 6º da reforma determina a figura dos profissionais com notório saber, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em instituições educacionais públicas ou privadas (BRASIL, 2017). Estabelece, ainda, a possibilidade de qualquer profissional, não licenciado, exercer magistério, por meio da contratação como professor, sem necessidade de formação específica e sem concurso.

Isto posto, fica prevista a realização de parcerias público-privadas, para além da formação técnica e profissional, mas também para a realização de convênios na oferta de cursos a distância, que integram a carga horária total. Vale dizer que a promulgação da Lei 13.415 altera a LDBEN nº 9.394/96, não só no aspecto da organização curricular e a Lei nº 11.494, que regulamenta sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) também passa por sensíveis alterações.

Segundo Silva (2017), são modificadas “[...] as regras de financiamento da educação pública, permitindo parcerias com o setor privado e que parte da formação dos estudantes de escola pública seja feita por instituições privadas” (SILVA, 2017, p.21). Sob a força do oficial, as parcerias público-privadas são hegemonicamente legitimadas, passando a compor a produção do discurso oficial nos textos/documentos curriculares para o Ensino Médio.

[...] apenas a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares, mas também o financiamento público para a oferta privada da educação por meio da Educação a Distância (EaD) e da oferta do itinerário de formação técnica e profissional (SILVA, 2018, p.4-5).

Assim, servem de instrumento de produção e reprodução das forças de mercantilização da educação básica, passando a estruturar os processos formativos de escolarização e escolaridade e “[...] o financiamento público para a oferta privada da educação. Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público” (SILVA, 2017, p.27). A produção discursiva o aproxima de uma visão mercantil, contrariando seu caráter universal, público, de educação básica.

A reforma colocada em curso desde a MP nº 746 e consolidada na Lei nº 13.415 apresenta uma forma autoritária de se construir política educacional e, especificamente, curricular, além de limitar os gastos de educação.

A **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM)** apresenta um conjunto de orientações que regulam a organização das políticas escolares (tanto de escolas públicas, quanto privadas) para a última etapa da Educação Básica. De acordo com os argumentos em seu favor, a Base é a expressão de um grande esforço em promover elevação da qualidade da educação básica, sobretudo pela referência comum obrigatória para todas as escolas, em qualquer localidade do país, respeitando a autonomia assegurada na Constituição.

No texto curricular da BNCCEM, o macrocampo do Estado encontra-se em alguns trechos discutidos, chegando a ser definido em função e atribuições, contudo a União apresenta-se como o agente que simboliza ação e a persona de expressão do máximo Estado. “Nesse regime de colaboração, as responsabilidades dos entes federados serão diferentes e complementares, e a União continuará a exercer seu papel de coordenação do processo e de correção das desigualdades” (BRASIL, 2018, p. 21).

Segundo o texto, a atribuição do Estado delinea-se em ações como promover a coordenação de ações e políticas no âmbito federal, estadual e municipal, no que diz respeito à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para infraestrutura do que se considera adequado ao pleno desenvolvimento da educação, bem como monitorar a implementação da BNCC para todas as etapas da Educação Básica, em parceria com organismos da área (CNE, CONSED e UNDIME).

Por meio do Ministério da Educação, encontra-se o oferecimento, para além de apoio técnico e financeiro, do fomento às inovações, apoio a experiências curriculares inovadoras, entre outros (BRASIL, 2018). Em virtude disso, apresenta algumas expectativas desse Estado educador, entre elas destacamos:

[...] a superação da fragmentação das políticas educacionais; que sirva de ensejo para o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas do Governo; que sirva de balizadora da qualidade da educação brasileira; que sirva de referencial às redes de ensino, para garantir patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes (BRASIL, 2018, p. 8).

A produção discursiva em torno da BNCC coloca em curso uma lógica instrumental e esterilizada, da qual nos opomos radicalmente, fundada no argumento científico das “aprendizagens essenciais”, afirmada em sua condição de que “não é currículo” (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019, p. 26).

Nossa atuação tem sido balizada pelo enfrentamento dessa lógica, na defesa do não apagamento da luta política que envolve a definição de propostas curriculares. Do mesmo modo, temos questionado o discurso que afirma que a Base não é currículo: “se não é currículo, é o que? Somente listagem de conteúdos definidos como essenciais? (ABdC, 2017, p.1 *apud* OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019, p. 26).

De acordo com essa problematização, a construção do discurso de sentido da base coloca em curso a lógica de unificação das políticas curriculares, apresentadas em textos/documentos curriculares, visto que a questão em torno de uma base não é nova no cenário educacional. “No entanto, há que se chamar atenção que algo se repete: a BNCC como estratégia” (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019, p.27). A BNCC vem sendo recorrentemente mencionada nos textos/documentos curriculares produzidos para Ensino Médio, em diferentes projetos de Governo.

Discutir a BNCC como ação estratégica implica a criação de um lugar próprio para significação da qualidade da educação.

Esse lugar estratégico se tece sobre a legitimação que confere a um tipo específico de saber o poder de delimitar esse lugar próprio, no caso, um poder que advém do saber que se desdobra nas avaliações tomadas como signo de qualidade e definem uma qualidade de caráter mensurável (OLIVEIRA; FRANGELLA, 2019, p. 28).

A ação estratégica define o lugar do currículo e do conhecimento, em um processo hegemônico, que define a BNCC como contributo substancial na melhoria da qualidade do Ensino Médio, garantindo autonomia às secretarias de educação e às unidades escolares, para aplicar as técnicas de ensino com interdisciplinaridade, flexibilidade, considerando a diversidade e as realidades locais. Em tese, garantindo ao estudante o aprofundamento nas áreas

de conhecimento desejadas, possibilitando também uma formação técnica e profissional que auxilie na inserção no mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de naturalização das relações de poder, das disputas e dos campos simbólicos dão indicativos de como as ideologias hegemônicas se tornam parte da consciência popular de frações de classe, sobretudo daquelas que não pertencem à classe dominante (APPLE, 1997).

No campo curricular, o pertencimento se dá por meio do capital linguístico, das relações simbólicas, das condições para participar dos “jogos”, da distinção atribuída pela diplomação (capital de certificação), pelos conhecimentos construídos (capital acadêmico) e por meio da conquista do troféu, ou seja, responder positiva e coerentemente ao ideal formativo e produtivo desenhado para os processos de escolarização.

O exercício está justamente na naturalização do poder tido como “legítimo”, na produção de justificativas e explicações discursivas na arquitetura curricular do/para ensino médio, enquanto parte do mercado simbólico, de modo que responda aos interesses hegemônicos desse momento da história, ou seja, ao neoliberalismo educacional.

O Estado brasileiro, desempenhando o papel de Estado educador, redesenha suas práticas, por meio de uma pedagogia da hegemonia, arquitetada em textos/documentos curriculares alinhados ao projeto neoliberal de sociabilidade. No campo educacional, as relações hegemônicas, como exercício de direção e dominação, por meio do poder, são essencialmente relações pedagógicas, ou seja, de *ensino aprendizagem*, ao mesmo tempo, que promotoras da reestruturação educacional.

Reestruturação essa, tornada uma das expressões do processo político-hegemônico, que, nos anos de 2009 a 2019, assiste a imposições de um tipo cultural, que estabelece a hegemonia do pensamento considerado válido, ligado à globalização.

Compreendemos que mesmo um currículo constituído como um dispositivo com marcas de controle, de reprodução e de promessas de “inovação”, como o currículo do Ensino Médio, pode responder contra- hegemonicamente às necessidades demandadas pela estrutura social. Isto por entender que a melhor peça do Estado no campo das políticas educacionais é a curricular. Ela atende aos interesses do capital, mas também pode servir a emancipação dos sujeitos.

Diante da dinâmica dos conflitos ideológicos e culturais na fundamentação do currículo, reconhecemos a necessidade de construir uma contra-hegemonia. De posse da perspectiva gramsciana, a hegemonia relaciona-se com a concepção ampliada do Estado. Sendo assim, entende-se a sociedade civil como espaço privilegiado de disputa da hegemonia de classe. Espaço de construção que possa prover às classes subalternas, a condição de direção política (moral e intelectual), podendo se tornar governo. Uma classe perderia a direção e outra classe passaria a exercê-lo. Como já mencionado em outro momento do texto, a determinada classe social pode ser dirigente, mesmo que não dominante. Essa concepção de mundo é fundamental para a construção de uma contra-hegemonia e, por consequência, perseguir a construção de novas conformações sociais.

Na sociedade capitalista, a burguesia deteria a hegemonia, mediante a produção de uma ideologia que apresentasse a ordem social vigente, e sua forma de governo em particular, a democracia, como se não perfeita, a melhor organização social possível. Quanto mais difundida a ideologia, tanto mais sólida a hegemonia e tanto menos necessidade do uso de violência explícita.

Os discursos se repetem, mesmo em diferentes projetos político-partidários de governo. Entretanto, não significa que a relação de hegemonia prevaleça de forma absoluta, pois mesmo dominante pressupõe possibilidades de alterações e resistências por meio de ações contra-hegemônicas. A organização social capitalista, no mínimo, potencializa os processos de dominação e controle, por meio de exercícios hegemônicos, uma vez que as condições dadas à hegemonia são consequência da conjuntura do capital, da comunicação de massa, da cultura e das relações de consumo.

Em um movimento contra-hegemônico, cabe o entendimento da educação como um instrumento de luta, para estabelecer uma nova relação hegemônica configurada em dois momentos simultâneos e orgânicos articulados entre si: um momento negativo, que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa), e um momento positivo, que significa trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vista à formulação de uma concepção do mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2007).

Quando se propõe a contra-hegemonia, se propõe a construção de uma contracultura, que no caso discursivo implica no desmonte das palavras que compõem os discursos, que tentam modificar a "qualidade social" da formação, das escolas e dos futuros detentores dos

títulos. Mas, cuja audiência, ainda se dá em um sistema educacional enraizado em uma sociedade estruturada por relações sociais desiguais, com consequências profundas no rendimento escolar.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

APPLE, Michael. **Teoría Crítica y Educación**. Argentina: Miño y Dávila Editores, 1997.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil; 2011.

APPLE, Michael. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Tradução de Mariza Corrêa. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB 2/2012. Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22012.pdf?query=ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 4, de 17 de Dezembro de 2018**. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017/2018. (*) Resolução CNE/CP 4/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 120 a 122. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104101-rcp004-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 7, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de julho de 2010, Seção 1, p. 10. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pceb007_10.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em:

Página 20 de 22

DOI: <https://doi.org/10.56579/rei.v6i2.958>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 20 nov. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 04/2010, de 13 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomás Tadeu da & GENTILI, Pablo. (Org.) **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo?** Brasília: CNTE, 1996.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; HYPOLITO, Luís Armando Gandin. **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Media Provisória NO 754/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, 2017, p. 355-372.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa; FRANGELLA, Rita de Cássia Prazeres. Com que bases se faz uma Base? Interrogando a inspiração político-epistemológica da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019. 283p.

OLIVEIRA, Ramon de. A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal. **Educação Unisinos**, v. 24, 2020.

SACRISTÁN, José GIMENO; PÉREZ-GÓMEZ, Angel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SILVA, Mônica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.34, 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 22 jul. 2022.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 43, 2018, p.101-118. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3992>. Acesso em: 28 ago. 2018.

VALLE, Ione Ribeiro. **Sociologia da educação: currículo e saberes escolares**. 2. ed. Florianópolis: UFSC, 2014. 116p.