

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ALINE RABELO MARQUES

**A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (2009-2019):
REFORMAS, ORIENTAÇÕES E INTENÇÕES**

CAMPO GRANDE/MS

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE RABELO MARQUES

A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (2009-2019):
REFORMAS, ORIENTAÇÕES E INTENÇÕES

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiany de Cássia Tavares Silva.

CAMPO GRANDE/MS

2020

AGRADECIMENTOS

Mais do que antes, agradeço ao início de tudo. O amoroso Mestre dos mestres, que para além da oportunidade, me sustentou em toda jornada percorrida. NEle encontrei sentido e esperança para persistir, apesar dos muitos desafios.

Agradeço aos meus maiores apoiadores, meus pais Ana Cristina e David. A eles dedico este trabalho como uma singela expressão da minha gratidão pelas muitas renúncias que fizeram para que eu pudesse vislumbrar melhores perspectivas de futuro, pela cumplicidade para sonhar e realizar, pelo acolhimento sempre presente e incondicional.

Agradeço aos demais membros da minha família e amigos, pelo carinho, incentivo e por compreenderem os períodos de ausência. Eu não poderia ter melhor rede de apoio.

Agradeço a minha orientadora, Fabiany. Assumo a responsabilidade pelo que foi produzido, mas enfatizo que não seria possível sem a longínqua parceria que construímos, sem sua orientação comprometida e exigente ou, ainda, sem sua seriedade para com os produtos que devem circular no campo da educação.

Agradeço muitíssimo à banca examinadora, que atendeu prontamente ao convite para participar deste processo. Os apontamentos trazidos nos momentos de qualificação e defesa mostraram-se extremamente valorosos para reorganização do trabalho, qualificando-o expressivamente. Sou extremamente grata pela leitura cuidadosa e pela generosidade intelectual.

Agradeço à Bianca Iglesias que atenciosamente contribuiu com correções de Língua Portuguesa e normas técnicas.

Encerro, voltando a agradecer a Ele, que converge em si mesmo o fim de todas as coisas. Se houver algum reconhecimento pelo trabalho aqui produzido, que seja destinado ao único que tem direito. Ao Senhor Jesus, toda honra, todo aplauso, todo elogio. Toda glória para aquele que está acima de qualquer titulação.

RESUMO

Este estudo faz parte do programa de pesquisa do/no Observatório de Cultura Escolar (OCE), que toma como fontes e objetos de estudo textos/documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal. Neste contexto, o objeto de pesquisa e o campo de análise configuram-se nos contornos da política curricular como derivação das políticas educacionais. Diante disso, objetivamos construir análises acerca dos discursos político-curriculares, produzidos por Estado e Governos, na materialização de reformas, inovações e intenções em textos/documentos do ensino médio brasileiro entre os anos de 2009-2019, como expressão do *habitus* linguístico neoliberal. Resultado tanto das condições sociais dos agentes, diretamente envolvidos no processo de sua produção, quanto das condições sociais dos agentes externos, os seus eventuais consumidores. A investigação das políticas curriculares delineia-se a partir da história do pensamento curricular ligado à escola, na perspectiva de estudo do currículo formal (textos/documentos curriculares oficiais) e do contexto (histórico, político, econômico, cultural e social). Isto por compreendermos que o movimento discursivo elege uma série de anúncios em prol de um “novo” ensino médio, expressos em um conjunto de textos/documentos curriculares oficiais, desenhado por políticas reformistas de inovação e de transformação. Entre os textos oficiais, utilizamos, como fonte-objetos, documentos curriculares publicados entre os anos de 2009 e 2019, a saber: Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI, 2009), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio (2012), Lei 13.415 sobre a Reforma do Ensino Médio (2017) e Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (2018). A investigação parte de um conjunto de questões norteadoras, dentre elas: de que forma as políticas educacionais e curriculares atuam no/como exercício do neoliberalismo educacional, por meio de reformas, inovações e de transformações do ensino médio brasileiro entre os anos de 2009-2019? 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. Partimos da hipótese que a produção dos discursos políticos e curriculares em textos/documentos para/sobre o Ensino Médio encontra-se orientada pelo neoliberalismo educacional, que informa as mudanças de orientação, de organização e de proposições curriculares produzindo e reproduzindo a lógica mercantil, que atua como cultura cultivada do treinamento de competências consideradas válidas. Entre os resultados alcançados, destacamos a veiculação de uma visão tecnocrática da sociedade se instituindo por meio do atrelamento discursivo entre a chamada pedagogia das competências e a reconstrução do trabalho no interior das políticas curriculares. A formação de nível médio reformada, a partir da seleção de competências consideradas válidas, sob a promessa de empregabilidade dos sujeitos. Educando para pedagogia da hegemonia do neoliberalismo educacional, as escolas constituem-se em órgãos (re) produtivos na medida em que ajudam a selecionar e certificar a força de trabalho. A orientação da aprendizagem firmada em princípios da Pedagogia das Competências interfere nas políticas do conhecimento, pela exacerbação do seu viés utilitarista e pragmático.

Palavras-chave: Reforma do ensino médio. Políticas curriculares. Pierre Bourdieu. Neoliberalismo Educacional. Pedagogia das Competências.

ABSTRACT

This study is part of the research program of/at the School Culture Observatory (*Observatório de Cultura Escolar* (OCE)), which takes as sources and objects of study curricular texts/documents produced for formal and non-formal education spaces. In this context, the object of research and the field of analysis are configured in the contours of curriculum policy as a derivation of educational policies. Therefore, we aim to build analyzes about the political-curricular discourses, produced by the State and Governments, in the materialization of reforms, innovations and intentions in Brazilian high school texts/documents between the years 2009-2019, as an expression of the neoliberal linguistic habitus. Result both of the social conditions of the agents, directly involved in the production process, and of the social conditions of the external agents, their eventual consumers. The investigation of curricular policies is based on the history of curricular thinking linked to the school, from the perspective of studying the formal curriculum (official curricular texts/documents) and the context (historical, political, economic, cultural and social). This is because we understand that the discursive movement chooses a series of announcements in favor of a “new” high school, expressed in a set of texts/official curricular documents, designed by reformist policies of innovation and transformation. Among the official texts, we use, as source-objects, curriculum documents published between the years 2009 and 2019, namely: Innovative High School Program (*Programa Ensino Médio Inovador*) (ProEMI, 2009), General National Curriculum Guidelines for Basic Education (2010), Curricular Guidelines General Nationals for High School (2012), Law 13.415 on High School Reform (2017) and Common National Curriculum for High School (2018). The investigation starts from a set of guiding questions, among them: how educational and curricular policies act in/as an exercise of educational neoliberalism, through reforms, innovations and transformations of Brazilian high school between the years 2009-2019? From the analysis of the discourse, we operate, essentially, with the lexicon of Bourdesian concepts (field, habitus, capital), in order to unveil what is considered natural in the field of curricular policies for high school. We start from the hypothesis that the production of political and curricular speeches in texts/documents for/about High School is guided by educational neoliberalism, which informs changes in orientation, organization and curricular propositions, producing and reproducing the commercial logic, which it acts as a cultivated culture of training competencies considered valid. Among the results achieved, we highlight the propagation of a technocratic vision of society, instituting itself through the discursive link between the so-called skills pedagogy and the reconstruction of work within curriculum policies. The reformed medium level training, based on the selection of competences considered valid, under the promise of employability of the subjects. Educating for pedagogy of the hegemony of educational neoliberalism, schools are constituted in (re) productive bodies insofar as they help to select and certify the workforce. The orientation of learning based on the principles of Pedagogy of Competences interferes with knowledge policies, due to the exacerbation of its utilitarian and pragmatic bias.

Key-words: High School Reform. Curricular Policies. Pierre Bourdieu. Educational Neoliberalism. Competencies Pedagogy.

RESUMEN

Este estudio forma parte del programa de investigación del/en el Observatorio de la Cultura Escolar (OCE), que toma como fuentes y objetos de estudio textos/documentos curriculares que se producen para espacios de educación formal y no formal. En este contexto, el objeto de investigación y el campo de análisis se configuran en los contornos de la política curricular como derivación de las políticas educativas. Por lo tanto, buscamos construir análisis sobre los discursos político-curriculares, producidos por el Estado y los Gobiernos, en la materialización de reformas, innovaciones e intenciones en textos/documentos de enseñanza secundaria brasileña entre los años 2009-2019, como expresión del *habitus* lingüístico neoliberal. Resultado tanto de las condiciones sociales de los agentes, directamente involucrados en el proceso productivo, como de las condiciones sociales de los agentes externos, sus eventuales consumidores. La investigación de las políticas curriculares se basa en la historia del pensamiento curricular vinculado a la escuela, desde la perspectiva del estudio del currículo formal (textos/documentos curriculares oficiales) y del contexto (histórico, político, económico, cultural y social). Esto se debe a nuestro entendimiento de que el movimiento discursivo elige una serie de anuncios a favor de una “nueva” enseñanza secundaria, expresados en un conjunto de textos/documentos curriculares oficiales, diseñados por políticas reformistas de innovación y de transformación. Entre los textos oficiales, utilizamos, como fuente-objetos, documentos curriculares publicados entre los años 2009 y 2019, a saber: Programa *Ensino Médio Inovador* (ProEMI, 2009), *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (2010), *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Médio* (2012), Ley 13.415 sobre la reforma de Enseñanza Media (2017) y *Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio* (2018). La investigación parte de un conjunto de preguntas orientadoras, entre ellas: ¿cómo actúan las políticas educativas y curriculares en el/como ejercicio del neoliberalismo educativo, a través de reformas, innovaciones y transformaciones de la enseñanza secundaria brasileña entre los años 2009-2019? Desde el análisis del discurso, operamos, fundamentalmente, con el léxico de los conceptos bourdesianos (campo, *habitus*, capital), con el fin de desvelar lo que se considera natural en el campo de las políticas curriculares para la enseñanza media. Partimos de la hipótesis de que la producción de discursos políticos y curriculares en textos/documentos para/sobre la enseñanza media está guiada por el neoliberalismo educativo, que informa los cambios en la orientación, organización y proposiciones curriculares, produciendo y reproduciendo la lógica del mercado, que actúa como una cultura cultivada de formación de competencias consideradas válidas. Entre los resultados alcanzados, destacamos la propagación de una visión tecnocrática de la sociedad, instituyéndose a través del vínculo discursivo entre la llamada Pedagogía de las Competencias y la reconstrucción del trabajo dentro de las políticas curriculares. La formación de nivel medio reformada, basada en la selección de competencias consideradas válidas, bajo la promesa de empleabilidad de los sujetos. Educando para la pedagogía de la hegemonía del neoliberalismo educativo, las escuelas se constituyen en órganos (re) productivos en la medida en que ayudan a seleccionar y certificar la fuerza de trabajo. La orientación del aprendizaje basada en los principios de la Pedagogía de Competencias interfiere en las políticas del conocimiento, debido a la exacerbación de su sesgo utilitarista y pragmático.

Palabras- clave: Reforma de la enseñanza secundaria. Políticas curriculares. Pierre Bourdieu. Neoliberalismo educativo. Pedagogía de las Competencias.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetos e Fonte.....	21
Quadro 2 – Descritores de busca para Estado do Conhecimento.....	29
Quadro 3 – Pesquisas sobre o Ensino Médio e Bourdieu.....	30
Quadro 4 – Descritores-chave norteadores da análise das teses e dissertações selecionados.....	34
Quadro 5 – Documentos fundantes.....	72
Quadro 6 – Sobre o Instituto Unibanco.....	125
Quadro 7 - Competências Gerais Da Educação Básica.....	170

LISTA DE FIGURAS

Gráfico 1 - Evolução do número de escolas por etapa de ensino oferecida – Brasil 2008-2016.....	52
Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio) - Brasil 2008-2016.....	53
Tabela 1 - Matrículas no ensino médio – Brasil 2016.....	54
Gráfico 3 - Número de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2016.....	55
Gráfico 4 - Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) do ensino médio por município – 2015.....	56
Gráfico 5 - Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino – Brasil 2008-2015.....	57
Gráfico 6 - Taxa de distorção idade-série do ensino médio por município – 2016.....	59
Gráfico 7 - Evolução das taxas de distorção idade-série por etapa de ensino – Brasil 2008-2016.....	59
Gráfico 8 - Média de alunos por turma, taxa de distorção idade-série e taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) – Brasil 2016.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACD – Análise Crítica do Discurso

AD – Análise do Discurso

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CF – Constituição Federal

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EM – Ensino Médio

EMB – Ensino Médio Brasileiro

EMI – Programa Ensino Médio Inovador

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC – Ministério da Educação e do Desporto

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME – Pesquisa Mensal de Emprego

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

PRONATEC – Programa de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI – Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades
Públicas

SISU – Sistema de Seleção Unificada

TDC – Textos/Documentos Curriculares

UNESCO – Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

NOTAS INTRODUTÓRIAS.....	12
 1 DOS DISCURSOS AOS DISCURSOS POLÍTICO-CURRICULARES: do conceito, do conteúdo e da forma.....	 41
1.1 O estado e as políticas curriculares: contextos da relação de dominação.....	41
1.2 As Contribuições da noção de campo para a compreensão do campo da Política Educacional.....	45
1.3 Aspectos da constituição do campo educacional brasileiro: políticas para/sobre o ensino médio.....	49
1.4 A construção do objeto: aspecto metodológico sobre a produção e análise dos discursos.....	62
 2 A PRODUÇÃO DE DISCURSOS POLÍTICOS REFORMISTAS (1999 a 2019) PARA O ENSINO MÉDIO: indícios do neoliberalismo educacional.....	 71
2.1 Fundamentos legais e conceituais dos objetos de análise.....	72
2.1.1 Mudanças de orientação, de organização e de proposições de formação em textos/documentos curriculares.....	87
2.2 Neoliberalismo educacional e a produção de ideologia.....	102
 3 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (2009-2019): desvelando os discursos curriculares neoliberais.....	 115
3.1 Hegemonia e Autonomia no/do ensino médio brasileiro.....	116
3.2 Discursos da política da performance.....	154
3.3 Discursos sobre a reconstrução do trabalho.....	182
 4 NOTAS FINAIS (OU, OS DISCURSOS CURRICULARES REMETIDOS ÀS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NO/PARA O ENSINO MÉDIO)	 196
 RERERÊNCIAS.....	 226

NOTAS INTRODUTÓRIAS

O interesse pela temática de pesquisa, que aqui se desenvolve, identifica-se com os primeiros sinais durante percurso de formação de nível médio, quando começo a reconhecer a presença de discursos centrados nas competências e distantes das profundas desigualdades sociais e escolares, que marcam processos de escolaridade e de constituição das juventudes.

Fazendo uso do léxico bourdesiano, posso dizer que sou uma “mal nascida”, não herdeira, de um lado, por residir em uma das localidades mais vulneráveis da cidade, com altos índices de violência e criminalidade e; de outro, por ter encontrado na escola pública a representação de um dos espaços mais importantes para socialização, lazer e acesso ao conhecimento científico. Isto, mesmo considerando todos os percalços que ela enfrenta para continuar existindo.

Vale dizer que não tenho por intenção atribuir juízo de valor às diferentes instituições escolares por onde passei ou (des)qualificar os agentes educacionais, pois sei que há inúmeros fatores infraestruturais, estruturais e da própria superestrutura que precisam ser contemplados em análise profunda. Essa retrospectiva se dá apenas para recuperar fragmentos da minha trajetória, elucidando minha relação com o objeto, problematizando tônicas dadas aos percursos de formação.

Durante a etapa do ensino fundamental, passei por três instituições escolares distintas, sendo duas escolas públicas e uma escola privada. Desde então, percebi diferenças na tônica dos discursos produzidos por elas, a saber: a primeira escola – na qual estudei até a antiga 5ª série –, comumente conhecida como “escola de bairro”, não tornou o vestibular um tema muito comentado. De fato, o ensino superior apresentava-se muito distante da objetividade das nossas vidas naquele momento, mesmo essa escola estando localizada a menos de 5 (cinco) quilômetros da maior universidade pública do Estado, mas, nós, alunos, não conseguíamos apreendê-la em nossa perspectiva de futuro. O que prova que as distâncias simbólicas não se encurtam pela redução das distâncias geográficas.

Vale destacar que o nome de grandes empresas estava presente nos discursos dos alunos, em função da presença periódica que tinham dentro do espaço escolar, com a promoção de passeios de visita a fábricas.

Vitimados pela violência, fomos forçados a nos mudar às pressas de bairro, sem que ao menos tivesse terminado o ano letivo. Essa situação leva-me à segunda escola pública, na qual estudei a 6ª e a 7ª séries, localizada em uma das regiões centrais da cidade. Já nesta, a temática do vestibular tratada com frequência, por meio da adaptação dos exercícios de vestibular em provas mensais e bimestrais; aplicação dos temas de redação propostos nos diferentes exames de seleção; conversas sobre escolha profissional, dentre outros.

Como aluna, que nas escolas públicas alcançava boas notas, recebi uma bolsa parcial em uma das “primas pobres” das escolas privadas da cidade, para cursar a 8ª série e o ensino médio. Para além das diferenças em infraestrutura, logo percebi a força na intencionalidade das proposições e discursos da progressão dos estudos, desde o ensino fundamental. Mesmo não sendo considerada uma escola de elite, a tônica das relações pedagógicas enfatizava a preparação e aprovação no exame de vestibular.

Neste contexto, o uso de estratégias como parcerias entre a escola e as universidades locais, sobretudo privadas, para o conhecimento dos *campi*, dos processos de seleção para bolsas de estudos, se dava por meio de passeios guiados. Em fortalecimento a isso, o uso de provas e simulados, organizados a partir dos descritores do ENEM, turmas organizadas a partir de rankeamentos das notas individuais bimestrais, marcando a cultura do desempenho e projetando diferenças, que permitiam movimentações constantes ao longo do ano.

A par disso, começo a despertar para as situações que envolvem os alunos do ensino médio e, até o encontro desta temática, os discursos produzidos na dependência dos espaços sociais e dos sujeitos aos quais são endereçados. Isto, configurando uma relação direta com o recorte de classe ou de fração de classe, bem como do acúmulo de capitais.

Mesmo sendo escolas públicas da mesma rede de ensino, as inclinações discursivas eram diferenciadas. Apesar de não ter cursado o ensino médio na escola pública, o trajeto percorrido no ensino fundamental indica a função socializadora da escola, colocada em exercício nas duas etapas da educação básica. Na primeira, dotada de uma orientação ligada ao encaminhamento para o mercado de trabalho, sem muitas articulações para o prosseguimento nos estudos. Na segunda, a possibilidade de continuação dos estudos tratada de forma mais enfática, como possibilidade real para vida daqueles sujeitos. Na escola privada, cursar o nível ensino superior torna-se resultante em contraposição ao encaminhamento direto para o mercado de trabalho.

Ressaltando a natureza das escolas, não defendemos que a fragmentação da formação escolar passa apenas pelo público e privado, isto porque, temos escolas públicas de excelente qualidade, assim como escolas privadas que não alcançam grande distinção em qualidade. Portanto, as recuperações feitas aqui estão muito mais ligadas a fragmentos da história de vida, como mencionado anteriormente.

As desigualdades tornam-se mais evidentes quando procuro por grupos preparatórios para vestibular, considerados de grande prestígio social, organizados a partir das áreas de conhecimento (Linguagens e suas tecnologias) ou disciplinas específicas (História e Geografia), os chamados “Cursinhos”, com altas mensalidades, em tese, justificadas pela qualidade dos professores, a excelência acadêmica e o atendimento individualizado.

Na impossibilidade de arcar com os custos, a solicitação de bolsas de estudos alimentava-se pelas notas alcançadas. Contudo, para sobreviver em espaços tão privilegiados é necessário mais do que o valor de entrada, uma vez que a orientação da formação dos estudantes atrelava-se aos cursos e às unidades mais disputados do país. Em alguns casos, até mesmo preparatório para aplicações internacionais. Em uma das turmas das quais fiz parte, fui a única a optar por algum curso fora das Ciências Biológicas, os demais, Medicina. Apesar do bom desempenho acadêmico, a distância simbólica de perspectivas como essas pareciam incalculáveis.

Procurando reconhecer as relações sociais injustas, eu me reconheci como trãsfuga de uma classe menos favorecida, cuja formação também foi pensada para o trabalho, mas que pelo acesso a diferentes capitais ao longo dos anos, especialmente o acadêmico e o econômico, conseguiu reposicionar-se dentro da própria classe e acessar melhores oportunidades.

As compreensões aqui apresentadas são fruto das leituras, debates, incursões feitas no Programa de Pesquisas do/no Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE), ligado à linha de pesquisa “História, Políticas e Educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Espaço privilegiado para a construção do conhecimento, tomando como objetos de estudos textos/documentos curriculares produzidos para os espaços de educação formal e não formal, entendidos como instâncias de formação escolar.

Atrelado a um dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelo OCE, desenvolvi a pesquisa de Mestrado, analisando a relação entre a Escola Básica brasileira e os processos de

escolarização em finais do século XX, organizados na publicação de um conjunto de textos/documentos curriculares (TDC) nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) –, publicados entre os anos finais do século XX e os primeiros do século XXI, mais especificamente entre 1998 e 2013.

O conjunto formado pelas descobertas naquele itinerário de pesquisa, as proposições trazidas pela banca avaliadora na defesa e as inquietudes das experiências de vida conformam o primeiro esboço do projeto desta pesquisa.

O objeto de pesquisa e o campo de análise a partir do qual se desenvolve este trabalho configuram-se nos contornos da política curricular como derivação das políticas educacionais. Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), o ensino médio, reconhecido como etapa da educação básica, juntamente com a educação infantil e o ensino fundamental, encontra-se sob os cuidados da Secretaria de Educação Básica¹.

A partir dos anos de 1990, há um expressivo incremento das discussões sobre ensino médio, sobretudo ligado às políticas educacionais, possivelmente pelo expressivo aumento nas taxas de matrícula.² O que não, obrigatoriamente, representa impacto na qualidade ou democratização dos processos de escolarização.

Por seus resultados catastróficos, o Ensino Médio tem sido uma das etapas mais problemáticas da educação básica no Brasil. Constatções como o alto índice de evasão e de distorção idade-série, bem como o fato de muitos jovens saírem dessa fase sem nada saber, marcam o debate sobre o que fazer com as escolas e sua qualidade. (TOLEDO, 2016, p.27).

Consideramos o Ensino Médio uma das etapas mais problemáticas da Educação Básica, não pelos índices tomados acriticamente, ao contrário, pela análise crítica dos indicadores e resultados que denunciam fragilidades e incongruências na arquitetura e no

¹ Segundo informações apresentadas no portal eletrônico do Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) encarrega-se de formulação de políticas para as diferentes etapas da Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio). Articulada as redes de ensino e a sociedade civil, ela planeja, orienta e coordena a implementação de políticas por meio da cooperação didático- pedagógica, tecnológica, técnica e financeira. O objetivo das ações desenvolvidas é a melhorar a qualidade das aprendizagens, valorizar e qualificar os docentes, garantindo a igualdade de condições para acesso e permanência na educação básica em consonância com o pleno desenvolvimento do sujeito, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

² De acordo com dados trazidos por Silva (SILVA, 2016, p.9): “No ano de 1991 haviam 3.772.330 matrículas. Em 2013 somavam 8.312.815 pessoas matriculadas na última etapa da Educação Básica, conforme mostra o Censo Escolar nos respectivos anos”.

desenvolvimento do projeto educativo. Especialmente aquelas expressas no bojo das questões curriculares.

O médio está em uma encruzilhada, está encurralado. Abaixo, há o fundamental que é o mínimo de educação para uma sociedade moderna. Tem uma agenda bem simples de ensinar os rudimentos da educação. O superior é profissionalizante e recruta quem, mais ou menos, sabe o que quer. (CASTRO, 2008, p.115).

As constantes reformas apontam para a indefinição da função do Ensino Médio, visto que

[...] o dilema mais grave do médio está entre preparar para o trabalho ou preparar para o superior. São coisas bem díspares e, quando nada, competem seriamente pelo tempo do aluno. Mas são ainda maiores as distâncias entre os valores e atitudes que são funcionais em cada uma dessas opções. (CASTRO, 2008, p.115).

Toledo (2016) problematiza as finalidades da reforma do Ensino Médio orquestrada, a partir da redemocratização nacional, pois:

Longe de tocar no cerne das heranças políticas deixadas pela Ditadura Militar, o discurso genérico da reforma do Ensino Médio reafirma o papel da escola pública destinada à vigilância e ao controle. Esvaziam-se os mecanismos, sobretudo curriculares, de ser instrumento da promoção da equidade cultural entre os oriundos de diferentes estratos. Enquanto isso, no silêncio, a escola privada permanece como preparação da elite. Fica definitivamente de lado a questão de fundo: a política explícita de constituir uma escola comum a todos os brasileiros, que ofereça equidade cultural para garantir a liberdade de escolha das trajetórias futuras. (TOLEDO, 2016, p.31).

A questão levantada pela autora vai além da pertinência, isto em virtude do seu caráter de necessidade e urgência. Segundo sua argumentação, os discursos tecidos sobre e para o Ensino Médio foram, a partir da reforma educacional dos anos de 1990, imprecisos e superficiais, provocando perdas de sentido aos instrumentos de promoção de igualdade.

Não só concordamos com Toledo (2016) como aprofundamos a discussão, tencionando, especialmente, o esvaziamento dos mecanismos curriculares e de seu eixo

central, o conhecimento, colocando em questão a centralidade do discurso das competências na organização curricular, pois,

[...] na tentativa de manter a dualidade estrutural, temos sentidos atribuídos ao Ensino Médio pautados em noções de competências, habilidades, empregabilidade, empreendedorismo, ou melhor, capital humano, portanto, todos conceitos relacionados à esfera do mercado regulador das intenções. (ALVES NETO, 2014, p.18).

Partimos do pressuposto de que as noções relacionadas ao mercado regulador das intenções se apresentam como uma das grandes barreiras para a constituição de uma “escola comum” (TOLEDO, 2016, p.31), ou de uma escola para todos, que ofereça condições para a igualdade e para a liberdade.

O movimento discursivo elege uma série de anúncios em prol de um “novo” ensino médio, expressos em um conjunto de textos/documentos curriculares oficiais, desenhado por políticas reformistas, de inovação e de transformação. Nesta pesquisa, a investigação de tais políticas delinea-se a partir da história do pensamento curricular ligado à escola, na perspectiva de estudo do currículo formal (textos/documentos curriculares oficiais), do contexto (histórico, político, econômico, cultural e social) e outros possíveis aspectos, que dão o tom das políticas curriculares no início do século XXI.

Nesse sentido, “ensino médio”, nesta tese, por vezes é considerado campo empírico e, em outras, a própria categoria de análise. Dito isso, mesmo que o conjunto de TDC problematize, redimensione e fortaleça a garantia dos direitos fundamentais dos indivíduos, particularmente, no direito ao ensino, também fomenta a produção, a reprodução e a legitimação de discursos de autoridade, tomando o esforço de contrapor-se ao movimento, cada vez mais recorrente, de enfraquecimento do papel do Estado, secundarizando a importância de suas ações e produtos.

Compreendemos que, no contexto brasileiro, a análise da estrutura política requer apontamentos e digressões em pontos da política partidária e de projetos de governo. Isto, pelas fragilidades históricas que temos enfrentado na construção e consolidação de um projeto de Estado. Para a escola, as consequências são drásticas, pois a cada troca de governo suas finalidades parecem mudar, a depender de interesses hegemônicos em curso.

Para tratar das políticas curriculares para o ensino, partimos de um conjunto de **questões norteadoras**, a saber:

- De que forma as políticas educacionais e curriculares atuam no/como exercício do neoliberalismo educacional, por meio de reformas, inovações e de transformações do ensino médio brasileiro entre os anos de 2009-2019?
- Como as lutas simbólicas (mudanças de orientação, de organização e de proposições curriculares, treinabilidade de competências, consideradas válidas) operam no contexto anunciado como reformista, inovador e transformador do ensino médio brasileiro entre os anos de 2009-2019?
- Quais e com que conteúdos os discursos reformistas, inovadores e transformadores são incorporados nos textos/documentos curriculares, entre os anos de 2009-2019?

Temos por **hipótese** que a produção dos discursos políticos e curriculares em textos/documentos para/sobre o Ensino Médio encontra-se orientada pelo neoliberalismo educacional, que informa as mudanças de orientação, de organização e de proposições curriculares, produzindo e reproduzindo a lógica mercantil. Essa lógica atua como **cultura cultivada** do treinamento de competências consideradas válidas.

Com base na hipótese, temos como fio condutor das análises a associação entre o discurso das competências e o caráter neoliberal dos discursos curriculares do ensino médio, como política, considerando essa ligação muito fértil, dado que o campo da Pedagogia das Competências aponta para forma economicista de pensar a formação dos agentes, tratando de uma forma pragmática, a possibilidade da escola vincular-se às demandas (reais e criadas) do mercado de trabalho.

Nesse momento da história, já não lidamos com o mesmo “capitalismo”, ou melhor, com o capitalismo sob as mesmas bases, sempre igual a ele mesmo. Ele é indissociável a histórias das reconfigurações e, dessa forma, torna-se a nova razão do mundo. [...] “transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7).

O neoliberalismo torna-se força ideológica hegemônica do capitalismo a partir dos anos 1980, para além de uma doutrina econômica, disseminada e imposta de forma global, materializando o novo modelo dos governos de capitalismo central, que passam a implantar reformas a fim de reestruturar a máquina estatal.

Diante disso, constituído pelos aspectos político, econômico, social e subjetivo mensurados pelo crescimento do capitalismo financeiro global, pela individualização das relações sociais e pela constituição de um novo sujeito. Em outras palavras trata-se de uma concepção político-econômica e normativo-filosófica, que se hegemoniza e organiza instituições e ideias das sociedades, da economia, da política e da cultura.

Neste sentido, antes de uma doutrina ou política econômica, o neoliberalismo constitui-se numa racionalidade, um modo de pensar, que estrutura e organiza, além das ações dos governantes, a conduta dos governados e tem na generalização da concorrência sua norma de conduta e a empresa como modelo de subjetivação (LAVAL, 2019).

A presente ofensiva neoliberal precisa ser vista não apenas como uma luta em torno da distribuição dos recursos materiais e econômicos (o que ela também é), nem como uma luta entre visões alternativas de sociedade (idem), mas sobretudo como uma luta para criar as próprias categorias, noções e termos através dos quais se pode nomear a sociedade e o mundo. Nesta perspectiva, não se trata apenas de denunciar as distorções e falsidades do pensamento neoliberal, tarefa de uma crítica tradicional da ideologia (ainda válida e necessária), mas de identificar e tornar visível o processo pelo qual o discurso neoliberal produz e cria uma ‘realidade’ que acaba por tornar impossível pensar e nominar outra ‘realidade’. (SILVA, 1994, p.16).

Como paradigma político/econômico desse momento da história (APPLE, 2003), o neoliberalismo apresenta como características as políticas de livre mercado, o fomento do setor privado, o incentivo da liberdade de escolha, a liberdade atrelada ao poder de consumo, a liberdade regulada pelo acúmulo de capitais (social, cultural, etc.), o discurso da meritocracia, a supervalorização de ações individualizadas, a ênfase das responsabilidades pessoais e a desestruturação dos poderes e funções do Estado, como agente de direito e bem-estar social, por tomá-lo como ineficiente, oneroso, lento, burocrático.

Laval (2019) define o neoliberalismo como um conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens sobre o princípio universal da concorrência. Antes de ser apenas uma ideologia ou uma política econômica, é primeiramente uma racionalidade, que estrutura tanto instituições públicas e privadas, como a própria subjetividade. Isto permite problematizar a influência do modelo produtivo capitalista na educação e, sobretudo, na escola.

É possível dizer que essa racionalidade imprime nas relações sociais a cultura empresarial, que impacta a organização escolar a partir de processos educativos

fundamentados em princípios da concorrência, eficiência, custo-benefícios, dentre outros indicadores do mundo produtivo.

No exercício de aproximação às teses neoliberais, que nos limites aos quais nossas análises se apresentam romper com análises dicotômicas (verdade *versus* mentira), maniqueístas (bom *versus* mau) e/ou superficiais, que incorreriam nas constatações já produzidas e facilmente tornadas parte do senso comum. Diante disso, intentamos avançar a partir dos, ainda, pertinentes e necessários questionamentos oferecidos pelas Teorias Críticas da Sociedade e do Currículo, retomando os sentidos de discursos contraditórios, interessados e endereçados. Para tanto, partimos do pressuposto de que o desvelamento da produção discursiva hegemônica presente nos documentos curriculares aponta para uma adequação das políticas curriculares de Ensino médio, como legitimação e reprodução do capital, em tempos neoliberais.

Na tentativa de responder a esse conjunto de questões, traçamos como **objetivo geral** construir análises acerca dos discursos político-curriculares, produzidos por Estado e Governos³, na materialização de reformas, inovações e transformações em textos/documentos do ensino médio brasileiro entre os anos de 2009-2019, como expressão do *habitus* linguístico neoliberal. Em suma, resultado tanto das condições sociais dos agentes, diretamente envolvidos no processo de sua produção, quanto das condições sociais dos agentes externos, os seus eventuais consumidores.

Desdobramos esse objetivo nos seguintes **objetivos específicos**: **problematizar** o trânsito entre o conceito, o conteúdo e a forma dos discursos no campo educacional até se consolidarem como discursos político-curriculares no/para o ensino médio; **identificar** e **analisar** os discursos operados pelas determinações legais, isto é, resoluções, pareceres, parâmetros, endereçados ao Ensino Médio Brasileiro (EMB) e organizados no interior das reformas educacionais, desenvolvidas desde o final da década de 1990 até o ano de 2019, na busca pelas expressões dos interesses do neoliberalismo educacional; **analisar** os fundamentos do chamado “novo ensino médio”, orientados pela manutenção das análises, por

³ Sabemos que Governos são partes da estrutura do Estado. De certo modo, os Governos constituem a materialidade do Estado, contribuindo para configurar o que chamamos de poder executivo e dando direção a ele. De posse de tal entendimento, o uso das noções de Estado e Governos nessa tese, tem por função demarcar os diferentes projetos e concepções político- ideológicas que vão se estabelecendo no cenário brasileiro: um mais ligado ao **Estado**-Nação, que apresenta características de maior continuidade ao longo dos anos; e outro mais ligados aos diferentes projetos político- partidário (**Governos**), apresentando descontinuidade, rupturas, com as periódicas trocas de comando nos cargos do poder executivo, trazendo repercussões para as políticas educacionais e curriculares.

meio de dois conceitos-chave, hegemonia e autonomia relativa; **analisar** a formação média organizada pelos/nos discursos político-curriculares pós reforma educacional dos anos de 1990, sobretudo aquela em que se define o currículo por competências como o modelo de formação humana como válido, atrelado ao ideal de formação.

Para o alcance desses objetivos, nos pautamos na premissa de que as políticas curriculares colocadas em curso visam facilitar/consolidar, eficientemente, “outra” preparação para o mercado de trabalho e, particularmente, no Ensino Médio Brasileiro (EMB). Temos apreendido sua condição de instrumento ideológico para veicular uma visão tecnocrática da sociedade por meio da chamada pedagogia das competências.

Para desenvolver as análises, utilizamos como fontes e objetos, textos/documentos curriculares publicados entre os anos de 2009 a 2019, conforme o quadro a seguir:

Quadro 1 – Objetos e Fonte

TEXTO/DOCUMENTO CURRICULAR	ANO
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR (PROEMI)	2009, 2009a, 2009b, 2009c, 2013, 2014, 2016
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA (DCN)	2010
DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO (DCNEM)	2012
LEI 13.415 REFORMA DO ENSINO MÉDIO	2017
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO	2018

Organização: A Autora, 2020.

A escolha do recorte temporal (2009 a 2019) justifica-se por representar um período convulsionado por discursos pré e 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.

Vale registrar que os TDC, na condição de objetos e fontes, são entendidos como:

Objetos - impressos, que selecionam, legitimam e distribuem conhecimentos, mobilizam discursos na produção das verdades do processo de escolarização. E, nesse sentido, operam na seleção e distribuição dos conhecimentos que chegam às escolas e no modo como estes devem ser recebidos. Esse entendimento permite a análise de sua materialidade, isto é, suporte material da construção de práticas nos espaços educativos. [...] Fontes, particularmente escritas e dialógicas, ocupam, de um lado, espaço privilegiado de reconstituição das ideologias ou mentalidades educativas subtraídas a uma projeção particular, oficial; e, de outro, diferenciam-se de outras fontes por contemplar propósito muito particularizado, isto é, o cumprimento de funções determinadas pela difusão e o desenvolvimento prático dos processos de escolarização, com base em uma rede de intertextualidades que se alimenta da política educacional ao desenvolvimento dos processos educativos nas escolas e nas salas de aulas. (TAVARES SILVA, 2016, p.214).

Como objetos e fontes, os TDC, ainda, carregam localizações que nos aproximam do currículo como:

[...] organizador de um processo educacional formal que engloba conteúdos, métodos, práticas e finalidades de ensino, cuja definição e constituição expressam as aspirações e os objetivos da sociedade em relação à escolarização, que tem a instituição escolar como local específico. (SILVA; PEREIRA, 2013, p.23).

A partir da Teoria Crítica do Currículo, compreendemos que a seleção, a organização e a distribuição de conhecimentos, ou seja, o currículo não se constitui por ações neutras, desinteressadas, mas atendem aos grupos em privilégio nas relações de poder, sobretudo econômicas, e que viabilizam, por meio da imposição cultural, formas de opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos. Dessa forma, nesta pesquisa, os TDC são estudados como “testemunhos” de seleção cultural efetuados para justificarem determinadas intenções básicas de escolarização, operados em estruturas e instituições. Assim, caracterizam-se também em contextos de análise, nos limites de sua versão prescrita.

Ainda, vale agregar, que estamos interessados no Ensino Médio regular, não apenas porque seu escopo não permite avançar sobre outras modalidades (como o Ensino Médio integrado ao técnico, o concomitante ou o subsequente), mas, também – e, principalmente –, porque é no médio regular que está concentrada a maioria das matrículas nesse nível de ensino.

A par disso, 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.

Há uma potencialização no campo das discussões de currículo, por meio de TDC, mas dizendo respeito a uma oficialidade organizada para processos educativos formais, composto por conhecimentos considerados válidos, orientados por discursos, aparentemente contraditórios, como o da Pedagogia das Competências e da Sociedade do Conhecimento, que coexistem no mesmo texto e são articulados pelo discurso oficial.

A tese fundante da Sociedade do Conhecimento sustenta-se em economias baseadas, cada vez mais, no conhecimento, como sinônimo de poder. No entanto, não se trata de qualquer conhecimento, mas aqueles que são distribuídos no espaço escolar. De acordo com Young (2011),

[...] muitas políticas atuais, quase sistematicamente, negligenciam ou marginalizam a questão do conhecimento. A ênfase é posta invariavelmente nos aprendizes, em seus diferentes estilos de aprendizagem e em seus interesses, em resultados e competências mensuráveis de aprendizagem e em tornar o currículo relevante para sua experiência e para sua futura empregabilidade. O conhecimento é, de certa forma, visto como um dado natural, ou como algo que podemos adaptar aos nossos objetivos políticos. (YOUNG, 2010 *apud* YOUNG, 2011, p.395).

Assistimos a um deslocamento das questões do conhecimento para o aprendiz e sua aprendizagem e, diante disso, a presença da Pedagogia das Competências expressando a aproximação racionalizada da escola à lógica das economias de mercado, ao mesmo tempo, que ofertando uma formação que atenda às demandas do universo empresarial.

Em meio às sociedades ditas sociedades globalizadas, as competências passam a exercer importante papel na organização curricular das instituições escolares, de um lado, marcado pela valorização dos conteúdos e da estrutura disciplinar e, de outro, determinado para preparação dos sujeitos na adaptação às condições de existências, acarretando uma

heterogeneidade de discursos, especialmente marcados por diferenças disciplinares, em um currículo em constante transformação.

Vale registrar que os princípios, bem como a concepção de competências e habilidades incorporada à proposta de organização curricular, tornam-se reconhecidamente parte estruturante do discurso político-educativo-reformista. Isto porque se encontram presentes nas interlocuções entre o discurso do neoliberalismo educacional e o discurso pedagógico oficial (conjunto de regras oficiais que regula a produção, a distribuição, a reprodução, a inter-relação e a mudança dos textos pedagógicos legítimos ao nível da educação formal).

Aproximamo-nos desse desenho, orientados pelos princípios da interdisciplinaridade, próprios da inter-relação das questões do campo científico e do campo pedagógico, da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, da ênfase na aprendizagem e do protagonismo do aluno, todos centrados no desenvolvimento de competências e habilidades.

A pesquisa fundamenta-se na análise da produção discursiva, tendo como finalidade não só problematizar os discursos, mas entender o porquê dos discursos estarem nos TDC. 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).

Todo discurso é ideológico e cultural, por isso apresentamos a análise do discurso estrutural (ideológico) e contextual (interpretação do estrutural a partir do referencial teórico metodológico escolhido). 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.

Diante disso, a análise do registro discursivo toma forma no campo de textualização e de re-textualização e, nesse processo, os discursos curriculares encontram-se aproximados da triangulação entre currículo, avaliação, *ensinoaprendizagem* (conhecimentos). Contudo, tal triangulação é tornada uma estratégia de reconversão, utilizada no campo curricular e, disponível aos agentes para o cumprimento do papel de investidores no processo de reprodução.

Assim, não nos preocupamos com o processo de elaboração dos TDC, mas, antes, com sua projeção no campo das políticas curriculares, possuidor de regras de distribuição do discurso, formas de incorporá-los e meios de avaliá-los, aumentando seu capital e

reconvertendo-o em uma espécie de capital numa outra forma mais rentável e/ou mais legítima, dependentes das oportunidades objetivas de lucro.

A análise do discurso requer a construção de um sistema teórico-metodológico criterioso, pois as apreensões discursivas vão além das compreensões da linguagem, isto é, mais do que entender um sistema de símbolos e códigos de comunicação e interação.

As análises apresentadas se constroem 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.

A produção aproximada dos contornos da reforma, orientada pelos princípios da interdisciplinaridade, da organização do currículo por áreas de conhecimento, da contextualização dos conteúdos, da ênfase na aprendizagem e no protagonismo do aluno e, com foco no desenvolvimento de competências, toma forma como parte do discurso político reformista.

Para Bourdieu (2014, p.44), a “[...] análise de discurso que estuda o discurso sem estudar as condições sociais da produção do discurso não compreende nada. Eu era especialmente atento às condições implícitas da produção de discurso”. Vale dizer que, na perspectiva bourdesiana, o discurso político é sempre descritivo e prescritivo. O mundo é um texto, todavia é preciso compreender as diferentes nuances deste texto nos diferentes espaços sociais (escola, igreja, família, etc.).

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 irredutíveis 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 metadiscurso 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 obstante, a capacidade de manipulação é tanto maior, como revelam as estratégias de condescendência, quanto mais importante for o capital possuído. É verdade ainda que a unificação do mercado nunca chega a ser tão total que os dominados não possam encontrar suspensas as leis de formação de preços aplicáveis aos mercados mais oficiais: nestas trocas privadas entre parceiros homogêneos, os produtos linguísticos “ilegítimos” são medidos por critérios que, estando ajustados a seus princípios de produção, os libertam da lógica (necessariamente comparativa) da distinção e do valor (BOURDIEU, 2008).

língua como “tesouro universal”, possuído como propriedade indivisa por todo o grupo, corresponde à competência linguística como “depósito” em cada indivíduo deste “tesouro” ou como participação de cada membro da “comunidade linguística” neste bem público. A mudança de linguagem esconde a *fictio juris* pela qual Chomsky, ao converter as leis imanentes do discurso legítimo em normas universais da prática linguística adequada, escamoteia a questão das condições econômicas e sociais de aquisição da competência legítima e da constituição do mercado onde se estabelece e se impõe esta definição do legítimo e do ilegítimo. (BOURDIEU, 2008, p.30).

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. Neste ponto, destacamos a

originalidade do trabalho, pelo exercício de cruzamento entre os campos da Sociologia do currículo e da Sociologia bourdesiana. Pelo empenho de construir diálogos compatíveis.

Compreendemos que Bourdieu amplia o referencial interpretativo das políticas educacionais e, sobretudo, das políticas curriculares e, dentro do léxico bourdesiano, abarcamos as noções de Estado, campo, campo educacional, capital linguístico e *habitus*. Para tanto, partimos da afirmação de que na produção das políticas e dos discursos para o ensino médio brasileiro, a noção de *habitus* encontra-se circunscrita às noções de competências.

Apesar da impossibilidade de tomar os TDC como conjunto progressivo da produção da política curricular, mesmo tratando-o como um conjunto de textos em análise, não representado como um bloco contínuo de discursos, uma vez que existem inúmeras disputas entre eles e, até mesmo, dentro de um mesmo texto (já que em geral é feito a muitas mãos e dependendo de muitas aprovações).

Mesmo diante deste cenário, partimos do princípio de que a força do neoliberalismo educacional, sob a chancela do oficial, aponta para o surgimento de um *habitus* linguístico próprio do campo da política curricular, *habitus* linguístico neoliberal. As análises para tal fundam-se no conceito de campo e, particularmente, no campo educacional, que integra o edifício bourdesiano.

Os campos se apresentam como espaços estruturados (e hierarquizados) de posições e se constituem numa pequena parte do mundo social: de acordo com Bourdieu, o campo é um microcosmo autônomo no interior do macrocosmo social (BOURDIEU, 2011). Por funcionarem de maneira relativamente autônoma, eles produzem suas próprias leis e definem seus modos específicos de dominação, como lugar de lutas por posições e classificações, o que provoca tensão entre indivíduos e grupos.

Essas lutas ocorrem tanto no plano institucional quanto no plano simbólico, “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p.20). “Quanto mais autônomos são os campos, mais eles escapam às leis sociais externas” (VALLE, 2014, p.28).

A par disso, empenhamos vigilância epistemológica para não forçar a manutenção de análises já realizadas, mas com a perspectiva de perseguir o “[...] interesse educativo de desenvolvimento da autonomia racional e de formas democráticas da vida social” (CARR, 1985, 1993; CARR; KEMMIS, 1988 *apud* PACHECO, 2001, p.50). Desse modo,

aproximando-nos da Teoria Crítica do Currículo, que “ênfatiza que as práticas sociais são o resultado das relações de poder” (PACHECO, 2001, p.51).

Entendemos o poder como núcleo das análises dos TDC e o assumimos a partir do edifício bourdesiano, para o qual os agentes lutam por diferentes modalidades de capital, decorrendo em práticas de marginalização, por meio das práticas escolares. Dito isso, as relações de poder parecem traduzir/expressar, na forma de discursos oficiais, as práticas de ocultamento das dimensões ideológicas que operam nas/pelas relações de poder.

A preocupação com os discursos, sobretudo os oficiais, se justifica pelo seu potencial produtivo e reprodutivo de sentidos e significados. Os discursos produzem e expressam relações de poder e controle, nas quais as identidades dos sujeitos são constituídas (descentradas, retrospectivas ou prospectivas). Os códigos linguísticos consolidaram processos e estratégias de (re)produção das relações de poder.

A posição social das agências e dos agentes especializados atua na divisão social do trabalho de controle simbólico. A posição de classe determina como se dá a regulação da distribuição de poder e do princípio de controle, que, por sua vez, geram princípios dominantes e dominados. Dessa forma, o processo de constituição e de significação das identidades produzidas e reproduzidas pelos discursos, conscientemente aceitos, pode, ou não, ser ressignificado.

Em função da complexidade do objeto em análise e das possibilidades do referencial bourdesiano, ampliamos nossas análises acerca da produção do Ensino Médio no início do século XXI, da Teoria Crítica do Currículo (APPLE, 1997, 2003, 2005, 2006; GOODSON, 1998, 1999, 2007, 2008; MOREIRA; CANDAU, 2007, 2000a, 2000b; PACHECO, 2000, 2003a, 2003b, 2005, 2011; SILVA, 1995, 1999, 2000; YOUNG, 2007, 2011, 2013); da Pedagogia das Competências (FERREIRA; SILVA, 2017; LOPES, LÓPES, 2006; SILVA, 2008, 2018, 2019; SILVA; ABREU, 2008), da Sociedade do Conhecimento (HARGREAVES, 2003), do neoliberalismo (LAVAL, 2019).

Este aporte teórico nos leva, de um lado, a operar com cruzamentos, não pressupostos nos diálogos entre os autores, mas nas articulações possíveis, a fim de esquadrihar as relações e, de outro, consolida a possibilidade de construção de um modelo praxiológico de investigação do currículo, particularmente, de TDC.

Tal modelo, fundado em práticas de estudos que perseguem a superação das dicotomias, historicamente presenciadas na prescrição, e analisadas a partir de perspectivas

micro e/ou macrosociológicas, de um lado, associadas ao processo de superação do atraso econômico, do autoritarismo e dos privilégios, de outro, à construção de uma nova sociedade, justa (meritocrática), moderna (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democrática (fundamentada na autonomia individual).

O balanço da produção se configura por meio do **estado do conhecimento**, a partir do mapeamento e análise de produções acadêmicas, que tiveram ou se aproximaram do mesmo objeto de investigação. Para tanto, acessamos a base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) por reunir, em um único portal, relatórios de pesquisas, em nível de Mestrado e Doutorado, defendidos em todo país e por brasileiros no exterior.

Como qualquer instituição brasileira de ensino e pesquisa que tenha programas de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e/ou doutorado) solicita a participação como provedora de dados para o portal, a BDTD apresenta-se, hoje, como um dos maiores meios de disseminação e visibilidade de teses e dissertações. Assim, representa a possibilidade real e consistente de instrumentar os balanços da produção do conhecimento.

Debate pela significação de educação, não restrito ao âmbito do Estado ou das entidades de classe; sujeitos que têm sido privilegiados no estudo das políticas educacionais (e curriculares) e cujo privilégio produz distorções no próprio sentido de política.

Como primeiro exercício de busca, elencamos e combinamos dois descritores-chave, estabelecendo como filtro o recorte temporal de 2009 a 2019. Alcançando como resultados um quantitativo expressivo de trabalhos, conforme demonstrado no Quadro 2.

Quadro 2 – Descritores de busca para Estado do Conhecimento

DESCRITORES	DISSERTAÇÕES	TESES
Ensino médio e Bourdieu	97	39

Organização: A Autora, 2020.

Fonte: BDTD.

Para analisar de forma qualitativa esse conjunto de produções, estabelecemos como critérios de exclusão: outras etapas da educação básica ou níveis da educação escolar, para além do ensino médio regular (como ensino superior); ensino de prática educativa de

professores; formação de professores; ensino de disciplinas específicas; outras modalidades; estágio supervisionado; trabalhos fora do recorte temporal de análise.

Esse refinamento foi realizado a partir das informações mais completas apresentadas na própria BDTD, pela/o autoria, título, assunto, resumo. E, diante disso, eliminamos trabalhos que se repetiam no mesmo descritor.

IncurSIONAMOS nos resumos dos relatórios de pesquisa (teses e dissertações), a fim de identificar elementos que caracterizam a pesquisa (objeto, metodologia, discurso, base teórica, palavras-chave) e fazem referência com a pesquisa aqui desenvolvida – já que a ideia das dissertações e teses concentra-se em pluralizar o conhecimento.

O Quadro 3 detalha a relação de trabalhos selecionados, que apresentam produções com objetos próximos ao proposto nesta tese:

Quadro 3 – Pesquisas sobre o Ensino Médio e Bourdieu

ANO	GRAU	TÍTULO	AUTOR	PALAVRAS-CHAVE	IF/ PROGRAMA
2009	Dissertação	Representações Sociais Sobre Novas Tecnologias da informação e da Comunicação: <i>novos alunos, outros olhares</i>	Adauto Galvão da Rocha	Representações Sociais; Tecnologias da Informação e da Comunicação; Mídias Interativas; Ensino-Aprendizagem; <i>Habitus</i> .	Universidade Católica de Santos/ Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
2011	Dissertação	<i>Habitus</i> , expectativas e estratégias de formação e trabalho de alunos de escolas urbana e rural do ensino médio	Renata Mantovani de Faria	Ensino Médio; Trabalho e educação; Estratégias; <i>Habitus</i> ; Bourdieu, Pierre.	Universidade Federal de São Carlos/ Programa de Pós-Graduação em Educação

2011	Dissertação	O programa <i>Lugares de Aprender</i> : a escola sai da escola – análise, dimensões e limites.	Juliana Hojas da Silva	Relação escola e instituição cultural; Políticas públicas; Currículo; Cultura.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
2012	Dissertação	Percursos juvenis e trajetórias escolares: vidas que se tecem nas periferias das cidades	Carla Regina Silva	Educação; Juventude; Políticas Públicas; Política Educacional; Território; pobreza; Terapia ocupacional social.	Universidade Federal de São Carlos/ Programa de Pós-Graduação em Educação
2013	Tese	Juventude e debate político no processo de reestruturação do ensino médio brasileiro	Halline Mariana Santos Silva	Políticas educacionais; Educação básica; Ensino médio; Juventude; Diretrizes curriculares.	Universidade de Brasília/ Programa de Pós-Graduação em Educação
2014	Tese	Juventude e Conhecimento Escolar: um estudo sobre o (Des)interesse	Roseli Regis dos Reis	Aluno adolescente; Juventude; Elite; Desinteresse; Conhecimento escolar.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ Programa de Pós-Graduação em Educação

2015	Tese	A crise da eficiência para além do espaço escolar: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar de Ciências/ Química	Eveline Borges Vilela Ribeiro	Crise de eficiência; Capitais social, cultural e econômico; Desempenhos dos estudantes em ciências.	Universidade Federal de Química/ Programa de Pós-Graduação em Química
2015	Dissertação	Estratificação social, escolar e linguística.	Paulo Cesar Garré Silva	Sociedade; Língua; Poder; Educação; Estratificação.	Universidade Federal do Maranhão/ Programa de Pós-Graduação em Educação
2017	Dissertação	Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil: das intencionalidades às formas de legitimação pelas escolas no jogo das classificações e desclassificações	Juvenildo Soares Nascimento	ENEM; Reprodução social; Legitimação; Capital Cultural; Classificação e desclassificação.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás/ Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Educação
2019	Dissertação	Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS: Projetos em disputa	Ângela Both Chagas	Ensino médio; Reforma do Ensino Médio; Lei nº 13.415/2017; Rio Grande do Sul; Política Educacional.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação

2019	Dissertação	O programa de aviso por infrequência de aluno (APOIA): um estudo de sua efetividade no combate à evasão escolar em Chapecó, SC	Katia Aparecida Rodrigues	Programa APOIA; Evasão escolar; Combate à evasão escolar Políticas educacionais.	Universidade Federal da Fronteira do Sul/ Programa de Pós-Graduação em Educação
------	-------------	--	---------------------------	--	---

Organização: A autora, 2020.

Fonte: BDTD.

Chegamos ao balanço final de oito dissertações e três teses, compondo o Estado do Conhecimento, a partir dos descritores-chave (ensino médio e Bourdieu). A primeira consideração que fazemos é que todas essas onze pesquisas são pesquisas desenvolvidas a partir do referencial bourdesiano.

Os resumos apresentam as informações básicas de compreensão do texto. Por isso, partimos para sua leitura e análise, em todos os relatórios de pesquisa, na perspectiva de reconhecer temáticas e os conceitos que além de serem relevantes na própria produção, podem contribuir para a pesquisa aqui desenvolvida.

Quadro 4 – Descritores-chave norteadores da análise das teses e dissertações selecionados

CONCEITO	AUTOR (ANO)
<i>Habitus</i>	Rocha (2009); Faria (2011).
Campo	Reis (2014).
Campo educacional	Chagas (2019).
Capital cultural	Faria (2011); Ribeiro (2015); Silva (2011); Silva (2015).
Discurso	Nascimento (2017).
Políticas Educacionais	Chagas (2019); Rodrigues (2019); Silva (2012); Silva (2013).
Juventudes	Reis (2014); Silva (2012); Silva (2013).

Organização: A autora, 2020.

Fonte: BDTD.

Os conceitos são destacados da escrita dos objetivos (CHAGAS, 2019; FARIA, 2011; NASCIMENTO, 2017; SILVA, 2015), da base teórica (REIS, 2014; ROCHA, 2009; SILVA, 2011), dos resultados das análises (FARIA, 2011) ou das palavras-chave (CHAGAS, 2019; REIS, 2014; RODRIGUES, 2019; SILVA, 2012; SILVA, 2013).

A partir dos conceitos elencados, incursionamos pelos textos completos, buscando as discussões e definições dos conceitos identificados para cada uma das produções, apresentados a seguir, em acordo com a ordem do Quadro 4, organizado por conceito e autor(ano).

Sobre *habitus*, Rocha (2009) apresenta o conceito bourdesiano como “[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações” (ROCHA, 2009, p.19). De acordo com ele, a incorporação se dá por meio da interação social, da socialização e de como os sujeitos ocupam o espaço social. O *habitus*, segundo o autor, é a estrutura internalizada, que predispõe os indivíduos a agirem de determinadas formas, a partir de determinados valores, a partir da percepção dominante.

Na produção de Faria (2011), *habitus* é conceituado como um conjunto de disposições interiorizadas, originado no ambiente familiar, desenvolvidas, reproduzidas e transformadas no confronto com as instituições e com a objetividade social (FARIA, 2011). Na perspectiva de elucidar as práticas e estratégias presentes na socialização das trajetórias dos alunos, se utiliza das contribuições teóricas de Setton (2002) e afirma que a utilização do conceito de *habitus* rompe com interpretações deterministas e unidimensionais das práticas, ao recuperar a noção ativa dos sujeitos como produtos da história (FARIA, 2011).

Sobre a noção de **campo**, levantada na produção de Reis (2014), afirma-se “[...] que ocorrem as lutas dos agentes que determinam e legitimam as representações” (REIS, 2014, p.45). Um espaço simbólico, de poder simbólico, de hierarquia de valores, de pertencimento e classificação. É neste espaço que o *habitus*, por meio do poder simbólico, consegue se impor, se produzir e reproduzir.

Os trabalhos levantados para composição do Estado do Conhecimento, no geral, articulam discussões com mais de um campo. Ou seja, campo econômico, campo educacional. Mas em função do direcionamento desta pesquisa, optamos por selecionar apenas um campo: **campo educacional**. O tratamento do conceito foi encontrado na produção de Chagas (2019), retomando-se Bourdieu, “[...] como um espaço estruturado de posições ocupadas pelos agentes dentro do campo” (CHAGAS, 2019, p.31). Ou ainda, segundo o autor, uma arena, onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes.

De acordo com a perspectiva bourdesiana, a posição dos agentes no campo, sobretudo no campo educacional, tem correlação direta com o **capital cultural**. Faria (2011) discute o conceito na perspectiva que as posições dos agentes são configuradas em conformidade com a origem social e familiar, e com o acúmulo de bens (material e simbólico).

O capital cultural, segundo Bourdieu (1998d) é constituído por valores, costumes, crenças e ideologias. Ele é um sistema de códigos, que são conhecimentos legítimos historicamente acumulados pelas frações de classes ou comunidades e que são incorporados de forma naturalizada pelas gerações mais novas. Ele pode ser analisado através do grau de escolaridade dos indivíduos, dos alunos e de seus pais e avós, seus costumes, crenças e modo de vida. (FARIA, 2011, p.101).

O capital cultural torna-se o capital de herança familiar com maior ressonância na trajetória escolar. Na mesma vertente, Silva (2011) assegura que a noção de capital cultural “[...] surge da hipótese de comparar o desempenho escolar (“sucesso escolar”) que crianças de

diferentes classes sociais podem obter” (SILVA, 2011, p.37). Posto que serviu para desnaturalizar o pensamento dominante do rendimento escolar ser de inteira responsabilidade do indivíduo, em função apenas de pouco ou muito esforço próprio. Desfez a alegoria do dom, que dispensa esforço para o atingimento de resultados.

De acordo com a discussão, as evidências bourdesianas apontam para evidências de como o “dom” dos que adquirem sucesso escolar foi construído (SILVA, 2011). Como por meio do:

[...] costume de frequentar instituições culturais (movido pela necessidade de usufruir bens culturais) é uma disposição criada por alguns indivíduos, segundo sua trajetória de vida que depende das experiências e de um conjunto de informações a que foi submetido, e do valor que o meio confere a essas experiências (SILVA, 2011, p.34).

Compreendemos o capital cultural como recursos educacionais, ou seja, a possibilidade que agentes adultos têm para consumir bens culturais, por exemplo: obter livros em casa, obras de arte, apropriar-se de produções culturais. Quanto maior o capital escolar familiar – dito em outras palavras, quanto mais escolarizados os integrantes da família –, melhores seriam os benefícios para a educação dos filhos, pois, em tese, mais legitimados, esses adultos estariam para o processo educativo. (RIBEIRO, 2015, p.49).

Silva (2015) desenvolve a noção de capital cultural no sentido da estratificação linguística, por meio do

[...] capital cultural de um grupo social está presente na fala de um falante desse grupo, o qual não por si só, ele fala em nome do grupo. Em uma comunidade de fala existem vários grupos sociais que se identificam a partir de aspectos socioculturais inerentes a cada grupo. A forma linguística é um desses aspectos, pois uma comunidade de fala não se caracteriza pela homogeneidade linguística, podendo existir, em vez disso, uma estratificação linguística que se relaciona com a estratificação social existente nessa comunidade. (SILVA, 2015, p.21).

Em relação à noção de **discursos**, Nascimento (2017) assegura que em tempos neoliberais, trabalha-se com o discurso conveniente para o momento. Se a finalidade é justificar a abertura do mercado, a responsabilidade pelas crises recai sobre governos não liberais. Entretanto, se a finalidade é promover o desmantelamento da educação pública, o

neoliberalismo se legitima pelo discurso de que a má qualidade na educação (pública) implica diretamente em crises econômicas (NASCIMENTO, 2017). Ainda segundo Nascimento (2017), o neoliberalismo pressupõe instituições escolares neutras, espaços que difundem um conhecimento racional e superior, assim como avaliaram seus alunos, a partir de critérios justos.

Sobre as concepções de **políticas educacionais** trazidas nas produções, Silva (2012) alega que elas “[...] têm sido controladas por organismos financeiros internacionais na promoção e no estímulo às políticas de viés neoliberal, tanto no campo econômico quanto no campo social [...]” (SILVA, 2012, p.265).

Não localizamos uma discussão conceitual deste descritor-chave, no desenvolvimento dos textos dos demais autores, conforme esperávamos de acordo com as análises dos resumos e palavras-chave, a saber: Silva (2013), Chagas (2019) e Rodrigues (2019).

O último conceito levantado nas produções foi o de **juventudes**. Silva (2012) parte da concepção de Bourdieu, visto que

Bourdieu alerta sobre como se constitui a definição do termo *juventude*, pois seria arbitrário utilizar conceitos únicos como se os jovens “fossem uma unidade social, um grupo constituído, dotado de interesses comuns e relacionar estes interesses a uma idade definida biologicamente já constitui uma manipulação evidente” (1983a, p.113 *apud* SILVA, 2012, p.30).

Trata-se de juventude como uma categoria sócio-histórica, econômica, cultural e relacional, assim como adolescência, constituída em um processo permanente de mudança e ressignificação nas sociedades contemporâneas (SILVA, 2012).

A juventude é uma forma de expressão que se afirma e se reafirma de forma variada, de acordo com as distintas culturas e formas de organização do mundo social. É uma categoria dinâmica, pois “na realidade, não há tanto uma juventude, e sim, jovens, sujeitos que a experimentam e sentem segundo determinado contexto sociocultural no qual se inserem.” (DAYRELL; EDNILSON, 2009, p.174 *apud* SILVA, 2013, p.53).

Ser jovem está diretamente relacionado à construção social e cultural, subordinado às mudanças históricas. Para Reis (2014), juventude é apenas uma palavra. “Demarcando que a divisão entre as idades é arbitrária e que as relações entre idade social e idade biológica são

muito complexas, Bourdieu contribuiu para uma modificação substancial do olhar sobre os sujeitos da pesquisa” (REIS, 2014, p.18).

Segundo Reis (2014, p.18), trata-se de entender a juventude não como grupo organizado, provido de interesses em comum, “mas como socialmente construída, numa luta de campo que determina posições em estruturas de poder”.

Em síntese, consideramos que os trabalhos compulsados apresentam aspectos que se aproximam da tônica das análises buscadas por esta pesquisa, isto é, desde noções próximas ao indivíduo (como a noção de prática e de *habitus*) até conceitos mais amplos como o de estruturas e do campo, mas, ao mesmo tempo, entre eles encontramos diferenças, particularmente, nas questões do poder, quem o detém? Como ele se legitima, ou melhor, como legitima aquele que o detém?

Para demarcarmos as semelhanças e as diferenças, como o estado do conhecimento produzido, estabelecemos os seguintes critérios de investigação, analisar o contexto como unidade básica de análise; analisar o contexto a partir de seu foco semântico; identificar como as posições de classe regulam as orientações de sentido e significado dos discursos.

Para tanto, operamos teórico-metodologicamente com os sistemas simbólicos apreendidos nos TDC analisados, que se diferenciam segundo sua instância de produção e de recepção e a autonomia de determinado campo, constituindo-se na medida em que um corpo especializado de produtores de discursos se desenvolve. Dessa forma, nos aproximamos da identificação do que ocorre nas relações de luta, principalmente simbólica, em que as diferentes classes estão envolvidas para imporem a definição do mundo social, curricular, da formação para o trabalho, capital cognitivo, conforme seus interesses.

Desta maneira, ressaltamos as disposições negativas no tocante a educação e escola média, que levam os jovens de classes desfavorecidas a buscarem respostas no acordo implícito ignorado como arbitrário, que faz transparecer o conteúdo que atende a classes dominantes como neutro. Assim, analisamos essas manifestações como consequências de diferentes categorias linguísticas e sociais, que impõem determinados limites e promulga a ideia de ordem, no intuito de que cada sujeito/jovem saiba o seu devido lugar.

Para materializar essa análise centramos esforços na identificação dos fundamentos teóricos que norteiam os TDC, que em geral encontra-se em sua parte introdutória, junto aos determinantes que informam a matriz curricular, a visão geral, os objetivos, a intenção expressamente citada quanto ao perfil desejado de aluno que se quer formar, o que deve saber,

como ensinar, como avaliar, o que se entende por currículo, o que se entende por trabalho, referências a outros documentos que possam embasar o documento sendo lido.

Temos por pressuposto que essa identificação registra os discursos tornados verdades históricas, mas não analítico e crítico por si só. Ao fazer análise dos documentos, nós não questionaremos sua legitimidade, ela está dada *a priori*, mas pretendemos oferecer elementos que problematizem a crença na existência do princípio que os fundamenta, ou seja, por meio da violência simbólica, agentes autorizados pelo Estado elegem um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes como válidos, em detrimento de inúmeros outros.

O relatório da tese está organizado, além dessas Notas Introdutórias, em quatro capítulos e Notas Finais. No Capítulo I, **DOS DISCURSOS AOS DISCURSOS POLÍTICO-CURRICULARES: do conceito, do conteúdo e da forma**, transitamos entre o conceito, o conteúdo e a forma dos discursos no campo educativo até sua consolidação como discursos político-curriculares, próprios do campo curricular para o ensino médio. Para tanto, resultantes, por um lado, das condições sociais dos agentes diretamente envolvidos no processo de sua produção e, de outro, das condições sociais dos agentes externos, os seus eventuais consumidores. Partimos da discussão de Estado, caracterizando e problematizando a relação de dominação. E trazemos para o debate a discussão de campo, com foco no campo educacional. O Capítulo II, **A PRODUÇÃO DE DISCURSOS POLÍTICOS REFORMISTAS (1999 A 2019) PARA O ENSINO MÉDIO: indícios do neoliberalismo educacional**, expõe determinações legais (resoluções, pareceres, parâmetros), destinados ao Ensino Médio Brasileiro (EMB), organizados no interior das reformas educativas, desenvolvidas desde finais da década de 1990 até o ano de 2019, como produtores e produtos de discursos políticos reformistas operados sob a lógica do Neoliberalismo educacional, que coloca em curso um parâmetro de “qualidade” de educação. No Capítulo III, **ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (2009-2019): desvelando os discursos curriculares neoliberais**, organizado sob a perspectiva de dois conceitos-chave, hegemonia e autonomia relativa. No Capítulo IV, **A FORMAÇÃO MÉDIA NOS DISCURSOS POLÍTICO-CURRICULARES**, apresentamos sobre a perspectiva de investigar a política curricular da *performance*, bem como a “reconstrução” do conceito de trabalho, que representa uma aproximação ao discurso dos textos/documentos curriculares. Finalizamos com as **NOTAS FINAIS (OU, OS DISCURSOS CURRICULARES REMETIDOS ÀS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NO/PARA O ENSINO MÉDIO)**, no qual seguimos na posse dos textos/documentos curriculares como fontes e objetos para a identificação dos

discursos acerca das funções da escolarização, das representações que estabelecem com a escolarização e essa com as premissas da reorientação dos capitais.

1 DOS DISCURSOS AOS DISCURSOS POLÍTICO-CURRICULARES: do conceito, do conteúdo e da forma

Este capítulo transita entre o conceito, o conteúdo e a forma dos discursos no campo educacional até se consolidarem como discursos político-curriculares no/para o ensino médio. Tomamos, inicialmente, a discussão sobre Estado, apresentando os desdobramentos de suas pautas para a expansão do ensino médio nas políticas curriculares, ancoradas em relações de poder, dominação e disputas. Na sequência, mobilizamos a noção de campo, a partir da escolha do referencial teórico bourdesiano, circunscrita ao campo educacional, tecendo diálogos com as disputas, jogos de interesse, jogos de poder, de poder simbólico, de capital linguístico, presentes no contexto do campo educacional do ensino médio.

Para tanto, nos aproximamos dos aspectos metodológicos fundamentais sobre a produção e análise dos discursos, entre eles a força do simbólico em torno do discurso; legitimidade e processo de legitimação; mercado linguístico *versus* mercado dos discursos; *habitus curricular*; *habitus linguístico curricular neoliberal*, cujas análises suportam o propósito deste e dos demais capítulos.

1.1 O estado e as políticas curriculares: contextos da relação de dominação

A educação, permeada por aspectos políticos (materializados na legislação educacional) e econômicos (hipoteticamente advindos da correlação entre crescimento econômico e nível educacional dos trabalhadores), consolida, segundo Oliveira (2001), distinções entre três períodos no campo educativo nacional, a saber: anos 1950 até meados de 1970, Educação e desenvolvimento; Meados dos anos 1970 até final dos 1980, Educação e democracia; Anos 1990, Educação e Equidade Social.

Sobre este último período, demanda por “[...] uma educação que responda às exigências do setor produtivo (gestão do trabalho) e outra que atenda às demandas da maioria (gestão da pobreza)” (OLIVEIRA, 2001, p.74), cujos campos sociais são marcados pela regulação entre social, político, econômico e cultural.

Nesse contexto, o Estado nacional passa a adotar políticas de orientação neoliberal, com orientação de reformas, para o ensino médio. E, diante disso, pensamos as políticas

curriculares para ensino médio brasileiro como atos de Estado, isto é, ações instituídas por agentes dotados de autoridades simbólicas e seguidas de efeitos.

[...] Essa autoridade simbólica, pouco a pouco, remete a uma espécie de comunidade ilusória, de consenso último. Se esses atos obtêm o consentimento, se as pessoas se inclinam — ainda que se revoltam, sua revolta supõe um consentimento — é que no fundo participam consciente ou inconscientemente de uma espécie de “comunidade ilusória” — é uma expressão de Marx a respeito do Estado —, que é a comunidade de pertencimento a uma comunidade que chamaremos de nação ou Estado, no sentido de conjunto de pessoas reconhecendo os mesmos princípios universais. (BOURDIEU, 2014, p.40-41).

Mesmo para as análises a partir do referencial bourdesiano há certo obscurantismo no aprofundamento da discussão sobre Estado, isto porque ele não pode ser representado nem por um lugar, ou personificado em um agente, mas corresponde a certa “[...] ilusão bem fundamentada, esse lugar que existe essencialmente porque se acredita que ele existe” (BOURDIEU, 2014, p.38). Segundo Bourdieu, uma realidade ilusória, mas autenticada no consenso.

A compreensão sobre o que significa o Estado tende a variar, a depender do aporte teórico (também reconhecido por matrizes, escolas de pensamento, base teórica, referencial, entre outros), mas esse precede os conceitos, sendo incorporados por ação voluntária, ou não. Mas, ainda que sejam incorporados por meio de processos não conscientes, eles servem de fundamentos para as visões de mundo.

Entre as matrizes e suas possibilidades de compreender o Estado, temos que a

[...] teoria estruturalista, predominante nos estudos críticos em educação nos anos 70 e no início da década de 80, costumava ver o Estado como a “cristalização” de interesses de classe e as escolas como “aparelhos ideológicos do Estado”, engajados na produção dos sujeitos que o capital necessitava a fim de reproduzir as relações sociais e tecnológicas da sociedade capitalista. O modelo estruturalista entendia que a escola e o Estado possuíam uma “autonomia relativa” em relação à determinação econômica, embora essa autonomia fosse, numa análise final, muito limitada. Junto com os moldes gramscianos, mais elegantes, que surgiram dentro da tradição neomarxista (APPLE, 1990; WHITTY, 1985; APPLE e WEISS, 1983), o pós-estruturalismo e o pós-modernismo representam, nesses termos, um movimento no sentido de ver o Estado como menos determinado, menos monolítico, menos estruturado, e mais como um espaço de luta. (HYPOLITO; HYPOLITO, 2003, p.17-18).

Dessa compreensão, extraímos o respeito aos entendimentos extremos sobre Estado, que pouco, ou nada, contribuem com as necessidades de repensá-lo.

Nem eu acredito que o Estado deva controlar, e essa é a razão pela qual a esquerda me deixa tão confuso, pelo facto de ela apoiar o oferecimento de serviços educacionais burocráticos não-competitivos e achar que assim está bem. Isso não está bem, isso é uma estupidez. Tanto a esquerda quanto a direita, o mercado e o Estado negligenciaram o que Sam e eu chamamos de uma estrutura básica de governo para a sociedade, e essa é a comunidade. Para a direita tudo é mercado: as comunidades não existem. Para a esquerda tudo é Estado. Mas as comunidades são realmente importantes, instituições eficazes para a oferta de serviços à população e para o reforço das normas. (GINTIS, 2000, p.107 *apud* PACHECO, 2001, p.60).

Para além de detentor do monopólio de exercício da violência legítima (Weber), parâmetro da integração lógica e moral do mundo social (Durkheim), ou aparelho ideológico a serviço da classe dominante (Marx), tomamos o Estado em suas definições de domínio e exercício do simbólico, cujos fundamentos teórico-conceituais encontramos na teoria da simbolização (BOURDIEU, 2014).

De acordo com o autor, o Estado seria formado a partir,

[...] da constituição progressiva de um conjunto de campos – jurídico, administrativo, intelectual, parlamentar –, cada um deles como espaço de lutas específicas, uns competindo com os outros, enfrentamento em cujo transcurso se inventa esse poder “metacampo” consolidado no Estado moderno. (BOURDIEU, 2014, p.25).

A construção do Estado se faz acompanhar pela construção de uma espécie de transcendental histórico comum, que se torna imanente a todos os seus “sujeitos”, ao cabo de um longo processo de incorporação. Mediante o enquadramento imposto às práticas, institui e inculca formas simbólicas comuns de pensamento, contextos sociais da percepção, do entendimento ou da memória, formas estatais de classificação. Com isso, cria as condições da orquestração imediata dos *habitus* que constitui, por sua vez, o fundamento de um consenso sobre esse conjunto de evidências partilhadas, capazes de conformar o senso comum.

A par disso, o poder metacampo apresenta-se como um poder de valor imanente e social, perpassando diferentes espaços.

Se eu tivesse de dar uma definição provisória do que se chama “Estado”, diria que o setor do campo de poder, que se pode chamar de “campo administrativo” ou “campo da função pública”, esse setor em que se pensa particularmente quando se fala de Estado sem outra precisão, define-se pela posse do monopólio da violência física e simbólica legítima. Já que há alguns anos, fiz um acréscimo à definição famosa de Max Weber, que diz ser o Estado o “monopólio da violência física e *simbólica*”; poderia até mesmo dizer: “monopólio da violência simbólica legítima”, na medida em que o monopólio da violência simbólica é a condição da posse do exercício do monopólio da própria violência física. Em outras palavras, essa definição parece-me, fundamenta a definição weberiana. (BOURDIEU, 2014, p.30).

Definitivamente, o Estado não se constitui como um lugar neutro, mas um campo de constantes conflitos e disputas e, dessa forma, não é um bloco, mas um campo que apresenta estruturação de posições ligadas a capitais específicos e interesses distintos. Bourdieu (2014, p.38) afirma, ainda, que o

[...] que chamamos Estado, o que apontamos confusamente quando pensamos em Estado, é uma espécie de princípio da ordem pública, entendida não só em suas formas físicas evidentes, mas também em formas simbólicas inconscientes, e tudo indica que profundamente evidentes. Uma das funções mais gerais do Estado é a produção e a canonização das classificações sociais. (BOURDIEU, 2014, p.38).

Em relação às políticas curriculares, um dos desdobramentos da canonização das classificações sociais traduz-se na própria legitimação dos documentos e de suas proposições, sob a chancela do oficial⁴, assumindo caráter de verdadeiro, ideal, correto, válido. Como instituição legitimada, o Estado tem poder e autonomia para conferir poder a sujeitos específicos, para que se transformem em agentes estratégicos, exercendo funções que seriam, *a priori*, de interesse do próprio Estado.

Vocês concordarão que esses exemplos que citei são atos de Estados. Têm em comum ser ações feitas por agentes dotados de uma autoridade simbólica, e seguidas de efeitos. Essa autoridade simbólica, pouco a pouco, remete a uma espécie de comunidade ilusória, de consenso último. Se esses atos obtêm o consentimento, se as pessoas se inclinam – ainda que se revoltam, sua revolta supõe um consentimento – é que no fundo participam consciente ou inconscientemente de uma espécie de “comunidade ilusória” – é uma expressão de Marx a respeito do Estado –, que é a comunidade de pertencimento a uma comunidade que chamaremos de nação ou Estado, no sentido de conjunto de pessoas reconhecendo os mesmos princípios universais. (BOURDIEU, 2014, p.40-41).

⁴ Para Bourdieu (2014), “[...] o oficial é censura [...]” (BOURDIEU, 2014, p.90).

No desenvolvimento curricular, o Estado investe de poder alguns de seus agentes, para que controlem o processo de organização e implementação da política curricular. Vale ponderar que há também aqueles que não são diretamente investidos de poder pelo Estado, mas sofrem uma espécie de legitimação para implementar e desenvolver políticas educacionais, como vemos em parcerias público-privadas. E, dessa forma, atua para a constituição do campo educacional e do campo das políticas educacionais.

1.2 As Contribuições da noção de campo para a compreensão do campo da Política Educacional

A noção de campo compõe o léxico conceitual de Pierre Bourdieu e, aqui, de acordo com suas ferramentas interpretativas, o campo se apresenta em uma pequena parte do mundo social.

Cada posição está objetivamente definida por sua relação objetiva com as demais posições ou, em outros termos pelos sistemas de propriedade pertinentes, ou seja, eficientes que permitem situá-la em relação a todas as outras na estrutura de distribuição global das propriedades. Todas as posições dependem, em sua própria existência e nas determinações que impõem aos seus ocupantes, de sua situação atual e potencial na estrutura do campo. (BOURDIEU, 1995, p.342, tradução nossa).⁵

Sendo espaços estruturados e hierarquizados de posições, o “campo é o lugar de lutas por posições e classificações, o que provoca tensão entre indivíduos e grupos. Essas lutas ocorrem tanto no plano institucional quanto no plano simbólico [...]” (VALLE, 2014, p.28). Constituído a partir de um conjunto de tensões que se modificam continuamente, modificando também suas fronteiras e posições, entre a disputa permanente por posições e classificações dentro do campo, acarretando desgastes entre os agentes e grupos. Nessa forma, um microcosmo relativamente autônomo, inserido no centro do macrocosmo social.

⁵ Cada posición está objetivamente definida por su relación objetiva con las demás posiciones o, en, otros términos, por el sistemas de propiedades pertinentes, es decir eficientes, que permiten situarla en relación con todas las demás en las estructura de la distribución global de las propiedades. Todas las posiciones dependen, en su existencia misma y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, de su situación actual y potencial en la estructura del campo (BOURDIEU, 1995, p.342).

Essa autonomia não significa ausência de hierarquias ou isolamento do resto da sociedade ou total independência de poderes externos, mas sim uma retração de poderes externos, e determinações com base na estrutura e na dinâmica do campo. (CRIADO, 2010, p.168, tradução nossa)⁶.

Em geral, o campo, possuidor de leis e formas de dominação específicas, produzindo e reproduzindo-se em seu interior, apresenta-se como elemento central na tomada da política educacional como “[...] produto de um processo histórico de autonomização e de diferenciação interna [...]” (BOURDIEU, 2002, p.17, tradução nossa)⁷. Segundo Krawczyk (2020), a discussão sobre política educacional nos coloca basicamente diante de dois campos, o da política e o da educação.

Tal colocação induz a percepção da existência de

[...] uma área de saber, de conhecimento, chamada educação, ou será que a educação é uma área de práticas e de políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento? Essas questões estão, de alguma forma, subjacentes aos modos de pensar a pesquisa em política educacional. (KRAWCZYK, 2019, p.2).

A importância desta discussão justifica-se por ser, “política educacional”, um conceito polissêmico, carregado de ambiguidades, e até indefinições. Sobretudo no contexto brasileiro, o campo de pesquisa em políticas educacionais retrata os idos da história recente. Segundo Ball (1994):

Um dos problemas conceituais atualmente observados em muitas pesquisas de políticas e de sociologia das políticas é que, frequentemente, os analistas não conseguem definir conceitualmente o que eles entendem por política [...] Não é difícil encontrar o termo política sendo usado para descrever ‘coisas’ muito diferentes, em diferentes pontos do mesmo estudo. Para mim, muitas questões repousam no significado ou possíveis significados que damos à política, algo que afeta ‘como’ nós pesquisamos e como nós interpretamos o que encontramos. (BALL, 1994, p.63, tradução nossa).⁸

⁶ Esta autonomía no significa ni ausencia de jerarquías ni asilamiento respecto al resto de la sociedad ni completa independencia frente a poderes externos, sino retraducción de los poderes y determinaciones externas en función de la estructura y dinámica del campo. (CRIADO, 2010, p.168).

⁷ “[...] producto de un proceso histórico de automatización y de diferenciación interna [...]” (BOURDIEU, 2002, p.17).

⁸ Citação original: “One of the conceptual problems currently lurking within much policy research and policy sociology is that more often not analysts fail to define conceptually what they mean by policy. [...] It is not difficult to find the term policy being used to describe very different ‘things’ at different points in the same study. For me, much, rests on the meaning or possible that we give to policy, it affects ‘how’ we research and how we interpret what we find.” (BALL, 1994, p.15).

A noção de política educacional adotada pelo pesquisador repercute em sua maneira de interpretar e fazer análises sobre a política educacional. Dessa forma, o conceito e sua amplitude possuem essencial importância na progressão das investigações. Dito isso, nos ancoramos na compreensão de que “[...] a política educacional é um campo [...]” (STREMEL, 2016, p.26) relacionado à epistemologia das políticas educacionais, em permanente expansão e continuamente em construção.

Na perspectiva da expansão e da construção nos aproximamos das contribuições da *policy cycle approach* ou “abordagem do ciclo de políticas”, constituída por Ball e alguns colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994a), que, segundo Mainardes (2006), vem sendo utilizada amplamente como aporte teórico-analítico em diferentes países, a fim de mapear a trajetória de políticas sociais e educacionais (CORBITT, 1997; VIDOVICH, 1999; WALFORD, 2000; LOONEY, 2001; KIRTON, 2002; VIDOVICH & O’DONOGHUE, 2003; LOPES, 2004).

As possibilidades de diálogo, no campo das políticas educacionais, com o ciclo de políticas, particularmente, no contexto da produção do texto, se inscrevem na perspectiva de desvendar as relações conjunturais e simbólicas de programas e políticas educacionais para o ensino médio brasileiro, desde sua formulação até sua publicação, na forma de textos/documentos curriculares.

No contexto da produção do texto, frequentemente “[...] relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política.” (MAINARDES, 2006, p.52).

Em meio a isso, a política educacional relaciona-se à ação do Estado, mas não se limita a ele. Contudo, compete à política oficial, tanto as intenções daqueles que têm poder para implementar políticas e programas, como as intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas emergentes. A política de fato se constitui a partir de textos políticos e legislativos, que normatizam a política proposta, apresentam-se como o terreno legal para a construção e desenvolvimento de políticas e programas. A política em uso está relacionada aos discursos e às práticas institucionais que se desdobram do processo de implantação, das vivências nos contextos da prática. (MAINARDES, 2006, p.49).

No estudo da produção discursiva do ensino médio, de cunho documental, apreender os delineamentos da política proposta não é tarefa simples, uma vez que o encontro de

informações sobre o processo de produção dos documentos, nos próprios documentos elegidos como fonte, torna-se impossível. As informações mínimas limitam-se aos agentes que participam de sua fabricação e da disputa de intenções, quantos sujeitos estão envolvidos no processo, entre outras, indicando o “consenso”.

Sobre a política em uso, consideramos que a publicação dos textos/documentos curriculares é parte significativa do processo de implementação de políticas e programas para o ensino médio. Diante disso, é fundamental perscrutar a produção discursiva por meio da revisão de conceitos-chave pensando na arquitetura curricular nacional, especialmente a mais recente.

Vale registrar que a Base Nacional Comum Curricular (2017 e 2018) transita entre o contexto de influência política, envolvendo agentes, grupos corporativos, fundações privadas e familiares, as associações de Secretários de Educação e o Governo arquitetando e tentando fazer prevalecer suas defesas, em uma arena política em que lugares e grupos de interesse disputam o seu protagonismo, bem como procuram garantir a inclusão de sua agenda.

As decisões no campo das políticas educacionais são tomadas a partir de inúmeras intenções e disputas, o que certamente demanda por conceitos menos restritivos, que não dissociem as fases de formulação e implementação das políticas e programas. Todavia, quando os processos de formação e implementação incluem ilusoriamente agentes educacionais, acreditamos que a utilização dos conceitos é pertinente.

No contexto da produção de texto do ensino médio, a representação da política se dá por meio de textos legais oficiais, textos políticos, matérias no sítio eletrônico do Ministério da Educação, pronunciamentos oficiais, campanhas de divulgação na grande mídia, vídeos, publicações nas redes sociais dos Ministérios da Educação e das secretarias, dentre outros. Enquanto textos políticos carregam consigo marca das disputas de interesse e poder. Por isso não indispensavelmente haverá coerência e clareza discursiva, podendo até apresentar incongruências no mesmo texto.

De acordo com Ball (1994), “[...] política é texto e ação, palavras e atos, é o que é decretado, bem como o que se pretende” (BALL, 1994, p.10, tradução nossa).⁹ A partir do ciclo de políticas, apreendemos as políticas educacionais diante de duas noções: política como

⁹ Citação original: “Policy is both text and action, words and deeds, it is what is enacted as well as what is intended.” (BALL, 1994, p.10).

texto; e política como discurso (BALL, 1994). Consoante ao autor são noções diferentes e complementares

A política como texto é produto de múltiplas influências e agendas, envolvendo lutas, negociações e interpretação das políticas pelos diferentes atores envolvidos no processo de formulação e tradução das políticas na prática. Enquanto que a política como discurso reflete aquilo que pode ser dito e pensado, quem pode falar, quando, onde e com que autoridade, sendo apenas algumas influências, agendas, vozes reconhecidas como legítimas nesse processo. Assim, mesmo que existam diferentes interpretações das políticas em diferentes contextos, estas são limitadas pelos discursos. (BALL, 1994, p.10).

Consideramos a produção do currículo como texto, no qual o discurso materializa-se, a partir dos fundamentos apresentados em um conjunto de legislações (perspectiva jurídica), cuja intencionalidade delinea-se em ideologias capazes de contrariar, ou não, o texto, e vice-versa.

1.3 Aspectos da constituição do campo educacional brasileiro: políticas para/sobre o ensino médio

O ensino médio compõe o campo educacional brasileiro, de acordo com a LDBEN (1996), uma etapa da educação básica, que por sua vez, é formada, também, pela educação infantil e o ensino fundamental.

Vale registrar que a história desse ensino já o identificou por diferentes nomenclaturas, desde escola secundária, colegial, ensino médio e/ou segundo grau, apontando para as confusões existentes quanto as suas funções e sentidos, a dualidade estrutural entre ensino propedêutico e ensino profissionalizante, instrumental. A par disso, a centralidade da formulação de política, para esta etapa de ensino, tem se mostrado relativamente recente e, mais uma vez, respondendo as disputas em torno de seus sentidos e finalidades.

O ensino médio desde a aprovação da LDB em 1996 vem passando por um processo de acirrada disputa quanto às suas finalidades. Uma das razões para isso é a expansão do acesso que incluiu na última etapa da educação básica um número imenso de jovens que dela passavam ao largo. (SILVA, 2018, p.7).

Nessa expansão, reconhece-se a sua condição de educação básica, remontada na LDBEN de 1996, por meio da ampliação do tempo de obrigatoriedade escolar, instituída pela Emenda Constitucional n. 59/2009. Em meio a isso, as disputas envolvendo as políticas curriculares em análise relacionam-se com o cenário das políticas de expansão de acesso.

O ensino médio é marcado por histórias de abandono e desigualdades escolares (exclusão educacional). Na década 1990, menos de 25% das pessoas em idade considerada apropriada encontravam-se matriculadas (GOMES, 2000). O ano de 1991 contempla um pouco mais de 3 milhões de matrículas, passando para 9 milhões em 2004, determinando a necessidade de uma expansão acelerada. Ou seja, em 20 anos, por meio de políticas educacionais voltadas à expansão do acesso, se faz o que no século XX inteiro não se fez: incluir um percentual imenso de jovens.

Essa ampliação deve-se primeiro ao fato de termos, em 1971, tornado obrigatório, oito anos do ensino fundamental, fazendo com que mais sujeitos concluíssem a segunda etapa da educação básica. Na sequência, pressionado o ingresso no ensino médio, considerando a relação com as prerrogativas da LDBEN (BRASIL, 1996), da Emenda Constitucional de 2009, da Constituição Federal de 1988, que versam sobre a progressiva obrigatoriedade para o ensino médio. Isso posto, assistimos a mudança de cenário, de um lado, um quarto de sujeitos frequentando o ensino médio, com a perspectiva de acessar o ensino superior e, de outro, 60% desses sujeitos frequentando. Esse novo cenário impõe o surgimento de questionamentos como: Qual o ensino médio para essa juventude, que passa a ser incluída nessa etapa do ensino? Qual currículo? Qual sentido em se falar competências e não mais conhecimentos?

Em virtude dos desdobramentos das políticas educacionais e curriculares no campo educativo, a caracterização dessa expansão, no recorte temporal de 2009 a 2019, retorna à década de 1980,

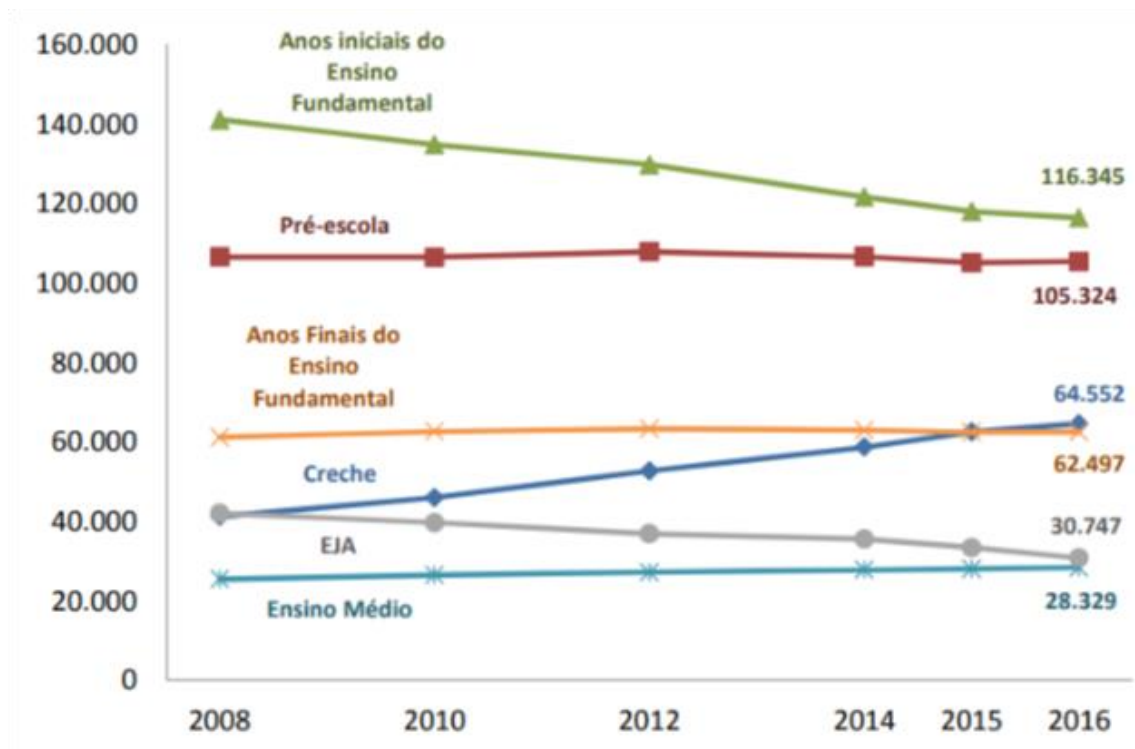
[...] De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%. É importante destacar, entretanto, que o índice de escolarização líquida neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina. Nos países do Cone Sul, por exemplo, o índice de escolarização alcança de 55% a 60%, e na maioria dos países de língua inglesa do Caribe, cerca de 70%. O padrão de crescimento das matrículas no Ensino Médio no Brasil, entretanto, tem características que nos permitem destacar as suas relações com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade. As matrículas se concentram nas redes públicas estaduais e no período noturno. Os estudos

desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), quando da avaliação dos concluintes do Ensino Médio em nove Estados, revelam que 54% dos alunos são originários de famílias com renda mensal de até seis salários mínimos e, na Bahia, Pernambuco e Rio Grande do Norte, mais de 50% destes têm renda familiar de até três salários mínimos. É possível concluir que parte dos grupos sociais até então excluídos tenha tido oportunidade de continuar os estudos em função do término do Ensino Fundamental, ou que esse mesmo grupo esteja retornando à escola, dada a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho. (BRASIL, 2000, p.6).

A determinação do artigo 4º, do Decreto nº 425 de 2008, traz o Censo Escolar da Educação Básica, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação dos entes federados, elege os estabelecimentos escolares públicos e privados, dando forma à **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Essa Sinopse consolida os dados coletados junto aos estabelecimentos de ensino, compondo-se de tabelas divididas por etapas e redes de ensino, retratando a distribuição de matrículas, os docentes, as escolas e as turmas desagregadas por cruzamentos entre diversas variáveis, tais como sexo e cor/raça, localização e dependências administrativas, entre outras.

Segundo o último Censo Escolar (INEP, 2017), nos últimos oito anos, assistimos o aumento de 11,6% na oferta do ensino médio.

Gráfico 1 - Evolução do número de escolas por etapa de ensino oferecida – Brasil 2008-2016

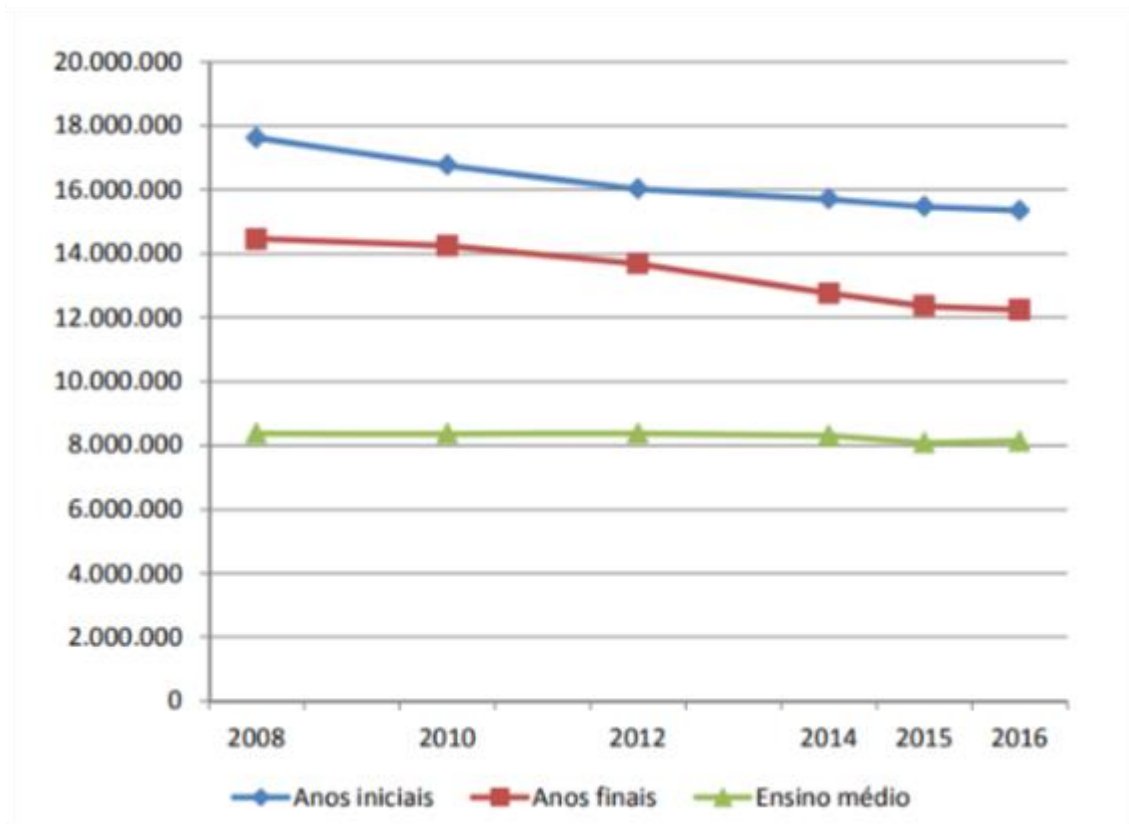


Fonte: INEP, 2017.

Organização: INEP, 2017.

Contudo, ainda que tenha contado com um incremento de oferta, a última etapa da Educação Básica, ainda, apresenta os menores índices de oferta, particularmente, entre os anos de 2008 e 2016, com taxas de matrícula pouco expressivas.

Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas por etapa de ensino (anos iniciais, anos finais e ensino médio) - Brasil 2008-2016



Fonte: INEP, 2017.

Organização: INEP, 2017.

Vale ressaltar, que “[...] o ensino médio apresentou uma recuperação do nível de matrícula no último ano com um crescimento de 0,7%” (INEP, 2017, p.19). O ano de 2016 conta com 48,8 milhões de matrículas nas 186,1 mil escolas de educação básica¹⁰ no Brasil (INEP, 2017, p.10). Desse universo, 8,1 milhões de matrículas no ensino médio (INEP, 2017, p.17).

¹⁰ Este índice inclui matrículas nas três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Tabela 1 - Matrículas no ensino médio – Brasil 2016

Unidade de agregação	Matrícula							
	Total	Série					Alunos incluídos ¹	Em tempo integral ²
		1ª	2ª	3ª	4ª	Não seriada		
Total	8.131.988	3.175.848	2.572.609	2.270.875	72.126	40.530	74.007	518.661
Urbana	7.775.050	3.032.893	2.462.635	2.175.518	69.668	34.336	71.142	471.212
Rural	356.938	142.955	109.974	95.357	2.458	6.194	2.865	47.449
Diurno	6.309.556	2.625.984	1.994.821	1.630.093	32.495	26.163	62.389	
Noturno	1.822.432	549.864	577.788	640.782	39.631	14.367	11.618	
Pública	7.117.841	2.825.636	2.235.101	1.951.367	70.004	35.733	68.892	480.052
Federal	171.447	66.914	44.776	34.995	11.524	13.238	1.299	66.730
Estadual	6.896.722	2.740.379	2.174.983	1.902.260	57.344	21.756	67.022	411.394
Municipal	49.672	18.343	15.342	14.112	1.136	739	571	1.928
Privada	1.014.147	350.212	337.508	319.508	2.122	4.797	5.115	38.609

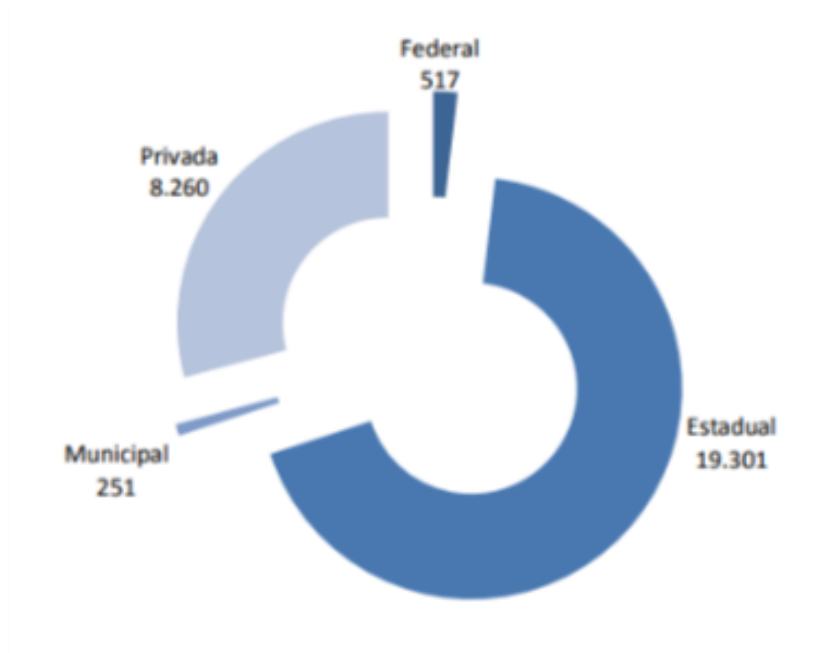
Fonte: MEC/INEP, 2017.

Organização: INEP, 2017.

Os “alunos incluídos” correspondem a alunos com deficiência, transtorno global ou altas habilidades, matriculados em classes comuns do ensino médio regular. A classificação “em tempo integral” implica no tempo de permanência na escola igual ou superior a sete horas diárias – entre escolarização e atividades complementares.

De 28,3 mil escolas brasileiras ofertando o Ensino Médio (INEP, 2017, p.9), a maioria encontra-se sob a tutela dos estados da federação, na condição de dependência administrativa.

Gráfico 3 - Número de escolas de ensino médio por dependência administrativa – Brasil 2016



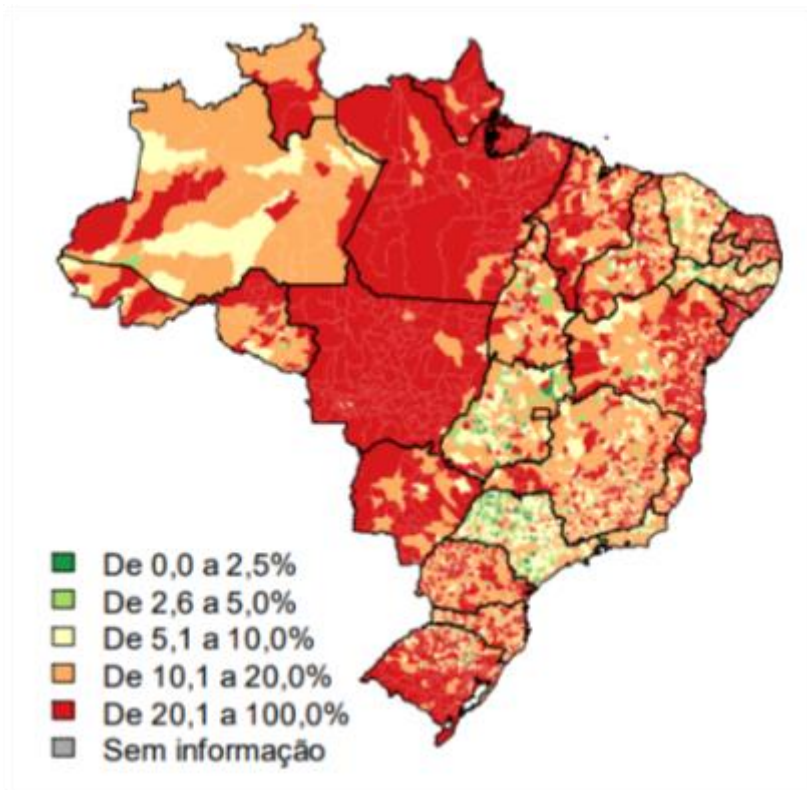
Fonte: INEP, 2017.

Organização: INEP, 2017.

Com 6,9 milhões de matrículas, a rede estadual tem uma participação de 84,8% no total do ensino médio e concentra 96,9% das matrículas da rede pública. Apenas 12,5% dos matriculados estão em escolas privadas – um crescimento de 4,5% em oito anos.

Sobre evasão e rendimento escolar, o gráfico seguinte mostra a situação preocupante.

Gráfico 4 - Percentual de não aprovados (soma de reprovação e abandono) do ensino médio por município – 2015

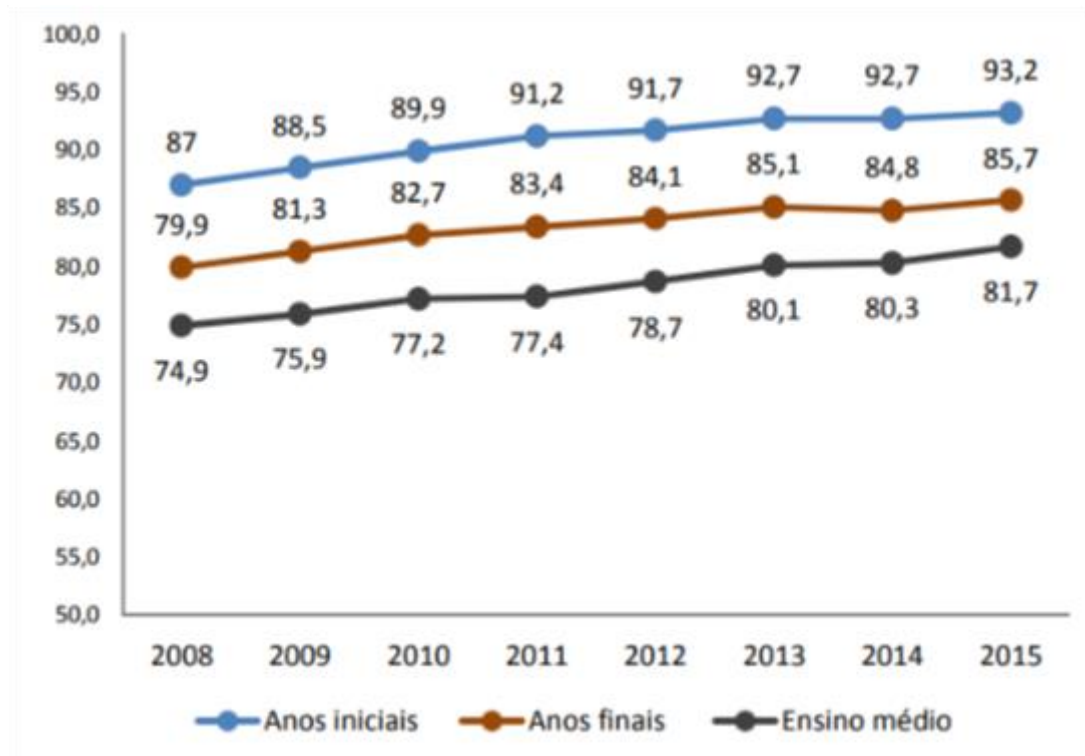


Fonte: INEP, 2017.

Organização: INEP, 2017.

As regiões Norte e Centro-Oeste apresentam um grande descompasso, considerando que nas demais regiões estão localizados os grandes bolsões de fragilidade.

Gráfico 5 - Evolução das taxas de aprovação por etapa de ensino – Brasil 2008-2015

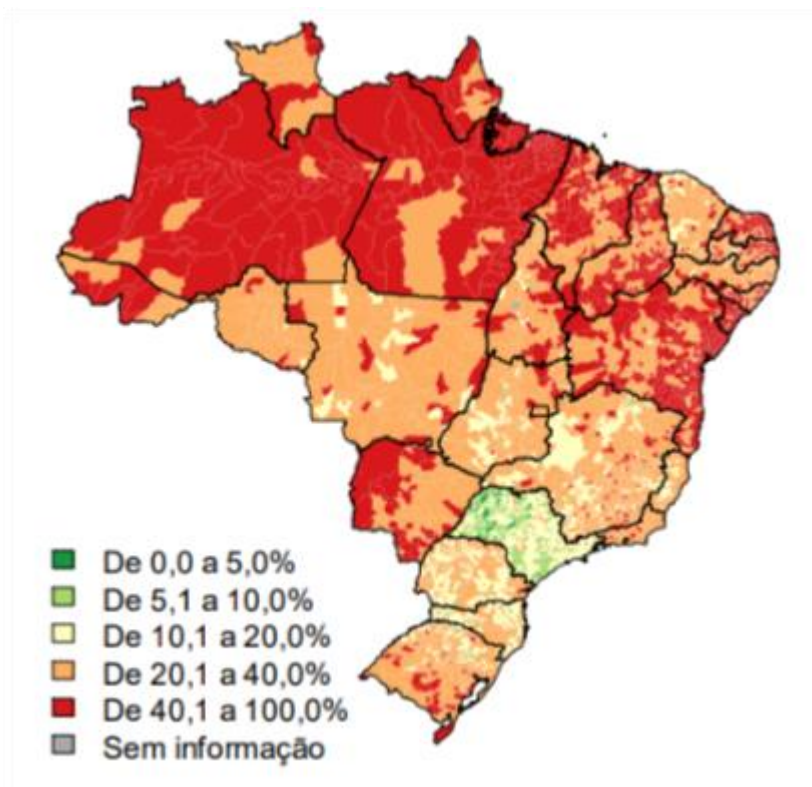


Fonte: INEP, 2017.

Organização: INEP, 2017.

Sobre o fluxo escolar, os dados apontam para o momento crítico do processo de escolarização, que é a conclusão da etapa do ensino médio. Muitos jovens ainda não conseguem percorrer o trajeto da formação média como deveriam.

Gráfico 6 - Taxa de distorção idade-série do ensino médio por município – 2016

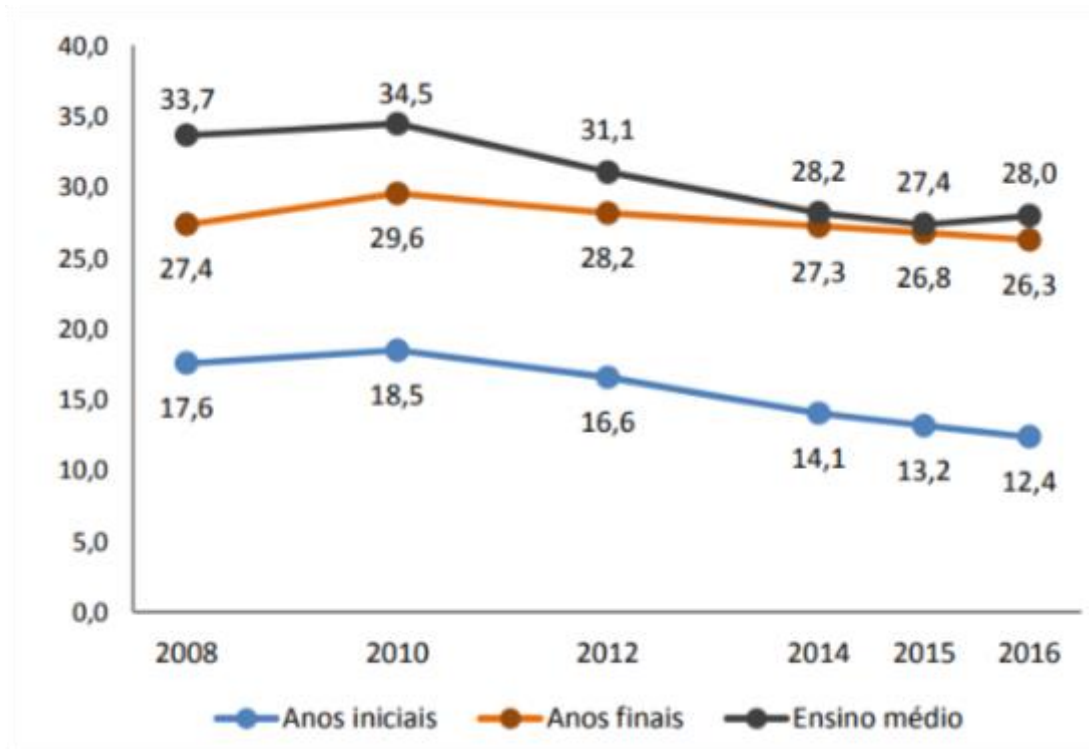


Fonte: INEP, 2017.

Organização: INEP, 2017.

Esses dados apontam a expressiva desigualdade entre a região Norte e Nordeste em relação às demais.

Gráfico 7 - Evolução das taxas de distorção idade-série por etapa de ensino – Brasil 2008-2016



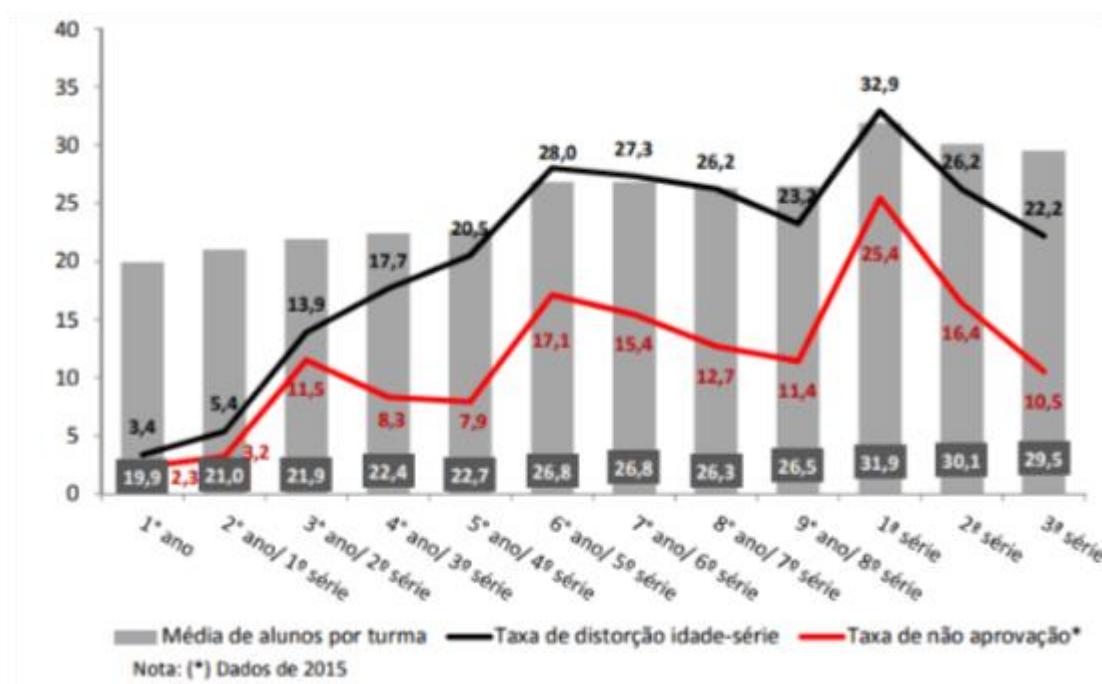
Fonte: INEP, 2017.

Organização: INEP, 2017.

Pode-se verificar que apesar do crescimento observado nos últimos anos ainda persistem as diferenças históricas entre a taxa de aprovação dos anos iniciais (que possui as maiores taxas de aprovação), dos anos finais e do ensino médio (que possui as menores taxas de aprovação). No período de 2008 a 2015, o maior distanciamento entre a taxa de aprovação do ensino médio e aquela dos anos iniciais ocorreu em 2011, quando a diferença alcançou 13,8%. A partir desse ponto, essa diferença reduziu até alcançar seu menor valor em 2015 (11,5%). (INEP, 2017, p.20).

Da relação entre a não aprovação e a distorção entre idade e série nos deslocamos para outro tipo de comparação, organizada no gráfico seguinte:

Gráfico 8 - Média de alunos por turma, taxa de distorção idade-série e taxa de não aprovação (soma das taxas de reprovação e abandono) – Brasil 2016



Fonte: INEP, 2017.

Organização: INEP, 2017.

O estudante brasileiro ingressa no ensino fundamental em uma turma de 20 alunos (em média) e, no ensino médio, o ingresso ocorre numa turma de 32 alunos.

Transformando dados em informação, o Ensino Médio, ainda, se apresenta em um contexto com poucos, uma vez que do universo de matrículas na Educação Básica apenas, aproximadamente, 16% são no Ensino Médio. Dos poucos que ingressam, a maioria não conclui com “sucesso”, ou seja, sem reprovar ou abandonar e, além disso, conta com uma população expressiva de sujeitos que não se posicionam na série esperada para sua idade.

Esses dados concretizam a elevação da nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 3,7, obtida em 2013, para 5,2 até o ano de 2024.

Ainda que o Ideb seja um indicador limitado da qualidade do ensino como um todo, seus resultados apresentam evidências de que mesmo em áreas consideradas básicas, como leitura e resolução de problemas em matemática, os alunos que permanecem até o final do Ensino Médio estão apresentando níveis de aprendizagem distantes do esperado. (TARTUCE; MORICONI; DAVIS; NUNES, 2018, p.3).

Esses níveis analisados nas relações entre contextos dotam o Ensino Médio e a estratificação socioeconômica da responsabilidade pela evasão escolar associada às diferenças de renda.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), em 2013, 83,3% dos jovens de 15 a 17 anos de idade estavam matriculados na escola. Fora dela, nessa mesma faixa etária, havia, aproximadamente, 1,6 milhão de pessoas, um desafio imenso ao cumprimento da meta na data prevista. Quando se considera a adequação da idade dos alunos à etapa de ensino em questão, o desafio torna-se ainda mais complexo – mesmo que o prazo de cumprimento seja maior. Na mesma meta 3 do PNE, definiu-se a elevação da taxa líquida de matrículas do ensino médio para 85% até o final do período de vigência do Plano, no ano de 2024. Em 2013, essa taxa era de 59,5%. Ou seja, menos de 60% dos jovens de 15 a 17 anos estavam matriculados no Ensino Médio no país. (RELATÓRIO DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2015, p.7).

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009a) ao instituir a obrigatoriedade do atendimento à população de 15 a 17 anos, a ser implementada progressivamente até 2016, também estende a obrigatoriedade à meta 3 do PNE (BRASIL, 2014).

Silva (2020) ao apresentar balanço do movimento em direção à ampliação do acesso ao sistema escolar, a partir do que resta da Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009, sinaliza que o reconhecimento do Ensino Médio como direito, acontece em meio ao seu crescimento expressivo na rede pública, uma vez que:

A matrícula na rede privada se mantém praticamente inalterada em números absolutos, de 1991 a 2014, com um crescimento da ordem de 10,3%. Se no início desse período, a oferta privada correspondia a 27% do total, em 2014 corresponde a 11,8%. A matrícula apresenta-se concentrada na dependência estadual, que passou de 2.472.964 (65,5%), em 1991, para 7.026.754 (85,5%), em 2014. Entre os anos de 2009 e 2014, ano de aprovação da Lei do Plano Nacional de Educação, a matrícula total do Ensino Médio (considerando todas as faixas etárias) tem um decréscimo da ordem de 0,8%. A matrícula do Ensino Fundamental, anos iniciais, decresce 10,9%, e dos anos finais diminui em 11,8%, no período. A taxa decrescente no Ensino Fundamental explica, ao menos em parte, a diminuição da matrícula também na última etapa da Educação Básica. (SILVA, 2020, p.279).

Mesmo com o crescimento da rede privada, a maioria dos alunos encontra-se matriculada na dependência administrativa estadual, concentrando a maior oferta. A promessa de mobilidade social por meio dos processos de escolarização, característica do século XX,

toma forma no pós-século XX, em um sistema escolar como parte das relações de um campo autônomo, multi-integrado e perpetuamente instável, expressando a constituição do campo educacional brasileiro.

1.4 A construção do objeto: aspecto metodológico sobre a produção e análise dos discursos

Os processos de construção, legitimação e aceitação dos discursos atuam para torná-los verdades, passando por lutas simbólicas, que no interior do campo curricular são travadas, entre agentes sociais específicos, em busca do poder simbólico, pelo poder de “[...] fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto, o mundo” (BOURDIEU, 1989, p.14).

Nas lutas simbólicas desenvolvidas no interior do campo político-curricular, os protagonistas, identificados como agentes das comunidades epistêmicas, ou das escolas, produzem os conteúdos desses discursos atendendo não só às “necessidades internas” do campo, mas também às “necessidades externas” dos agentes exteriores ao campo, não especializados na tarefa de produzir discursos.

Os discursos políticos curriculares, nesse contexto, resultam, por um lado, das condições sociais dos agentes diretamente envolvidos no processo de sua produção e, de outro, das condições sociais dos agentes externos, os seus eventuais consumidores.

Em relação à força do simbólico na construção da realidade, particularmente, os discursos constroem significados sob métricas próprias de interpretação e apropriação do mundo simbólico e material. Tal construção, nos textos da política curricular, expressa os significados simbólicos para reprodução, produção e manutenção de relações de poder.

Relações essas, cujo poder se expressa na compreensão apresentada por Apple (1997).

[...] não é apenas um conceito negativo. Pode, certamente, ser usado para dominar, para impor ideias e práticas às pessoas de maneira não democráticas. No entanto, ele significa, também, as formas concretas e materiais pelas quais todos nós tentamos construir instituições que respondam às nossas necessidades e esperanças mais democráticas. Este é especialmente o caso das relações de poder que existem ao nível “popular” e ao nível do senso comum. (APPLE, 1997, p.19).

Nessa possibilidade de tomar o conceito como positivo ou produtivo, a questão se apresenta nos seus desdobramentos nos campos e, em especial, nos agentes. Em resposta, o questionamento da legitimidade dos agentes, sobretudo, aquelas que se apresentam como naturais para alguns, em detrimento da maioria, mas que por serem construções sociais são naturalizadas e negam a possibilidade inerente de serem (re)construídas.

Dessa forma, como o poder, a reprodução também possui caráter produtivo, apreendido em um processo dialético, que gera, distribui, reproduz e legitima princípios, que mudam/interferem no posicionamento dos sujeitos no campo.

No tocante aos debates que questionam os processos de legitimidade do poder, identificamos os processos de consagração de formas de legitimação de poder, por meio dos atributos legitimados no “Mercado Linguístico”, ou “mercado dos discursos”, que imprimem ao discurso um caráter monetário, dotando-os da condição de moeda, reconhecendo que conhecimentos também geram rentabilidade.

Não existem palavras inocentes, desinteressadas, no campo dos estudos curriculares, ao contrário, encontramos uma estrutura linguística orientada para o lucro simbólico e material, que no mercado linguístico curricular, parece não ser imediatamente percebido, o que torna mais difícil compreendê-lo.

Acresce-se a isso que o tempo de ação e reação torna-se mais lento, havendo nele elementos característicos de relações mercadológicas do tipo produtor, vendedor, mercadoria, consumidor e lucro. O Estado anuncia-se como produtor, mas está mais ligado à venda de um “bem quase acabado”, cuja mercadoria é o próprio conjunto de discursos reformistas, pensado para ser consumido por uma população específica.

Na função de lucro encontra-se a rentabilidade de uma formação que responde demandas, interesses de um projeto ideológico e hegemônico, para além das necessidades de vendedores e consumidores. E, diante da possibilidade real de aproximação com o mercado produtivo “tradicional”, as comparações com o mercado linguístico se constituem a partir de um campo, de relações e lutas simbólicas.

[...] embora seja legítimo tratar as relações sociais – e as próprias relações de dominação – como interações simbólicas, isto é, como relações de comunicação que implicam conhecimento e o reconhecimento, não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico onde se atualizam as relações de força entre os locutores ou seus respectivos grupos. Em suma, é preciso

superar a alternativa comum entre economicismo e o culturalismo, para tentar elaborar uma economia das trocas simbólicas. (BOURDIEU, 2008, p.24).

O mercado linguístico apresenta formas de dominação para além do fundamentalismo material das fronteiras culturais e étnicas, e os discursos curriculares implicam diretamente na produção de identidades sociais e individuais, por meio de seus exercícios de linguagem, reforçando, em muito, o momento, os espaços e as desigualdades da estrutura social.

Dessa forma, “[...] uma análise da linguagem que é capital, na medida em que é depositária de toda uma filosofia social que se deve recuperar” (BOURDIEU, 2014, p.81) está implícita ao discurso de autoridade. A linguagem, tomada como texto, neste caso a linguagem escrita, isto é, daquelas “[...] palavras que são na verdade ordens, porque têm atrás de si a força do oficial” (BOURDIEU, 2014, p.66), que detém autonomia e poder.

Disso resulta que a ciência social deve atentar para a autonomia da língua, sua lógica específica, suas regras próprias de funcionamento. Não se pode especialmente compreender os efeitos simbólicos da linguagem sem levar em conta o fato, mil vezes atestado, de que a linguagem é o primeiro mecanismo formal cujas capacidades geradoras são ilimitadas. Não há nada que não se possa dizer, e pode-se dizer o nada. Pode-se enunciar tudo na língua, isto é, nos limites da gramaticalidade. Sabe-se, desde Frege, que as palavras podem ter um sentido sem remeter a coisa alguma, ou seja, o rigor formal pode mascarar a *decolagem semântica*. (BOURDIEU, 2008, p.28, grifo do autor).

Na linguagem, nem todo capital linguístico possui o mesmo prestígio e reconhecimento social, mas seu valor e rentabilidade dependem de sua própria legitimidade, da legitimidade do campo a que pertencem e do reconhecimento que possuem nos campos, com os quais estabelecem relações. A linguagem e as representações apresentam uma eficácia propriamente simbólica de construção da realidade.

Dado que os capitais são as dimensões do espaço social, as relações nele ocorridas são também relações de força. A posição do agente no espaço social, determinada pelo volume do capital global possuído e pelo peso relativo dos capitais particulares na composição total do capital, implica em uma maior ou menor dominação/subordinação em relação às demais posições. Em cada campo específico, quanto maior o volume do tipo de capital eficiente em todos os jogos do campo, maior a probabilidade do agente ocupar uma posição dominante. Visto que as relações de força do espaço social são relações de poder, os agentes alocados nas posições dominantes no espaço social são possuidores de uma espécie de capital, o

capital simbólico, geralmente reconhecido como prestígio, fama e aceito como legítimo pelos outros, e, por conseguinte, na qualidade de proprietários de capital simbólico, possuem o poder de impor as visões do mundo social. (PEREIRA; CATANI, 2002, p.114).

Na mesma lógica, para falar em nome do oficial, estão os sujeitos, os profetas éticos, profetas jurídicos e agentes revestidos de poder.

A competência legítima é a capacidade estatutariamente reconhecida a uma pessoa autorizada, uma “autoridade”, de empregar, em ocasiões oficiais (*formal*), a língua legítima, quer dizer, oficial (*formal*), língua autorizada que tem autoridade, fala autorizada e digna de crédito, ou numa palavra, *performativa*, que tem a pretensão (com as maiores probabilidades de sucesso) de ser de fato imitada. Sendo a competência legítima assim definida e tendo como lastro a eficiência conferida ao performativo, compreende-se por que certas experiências de psicologia social tenham podido estabelecer que a eficácia de um discurso, o poder de convencimento que lhe é reconhecido, depende da *pronúncia* (e secundariamente do vocabulário) daquele que o pronuncia, ou seja, através deste índice particularmente seguro da competência estatutária, da autoridade do locutor. (BOURDIEU, 2008, p.57, grifos do autor).

Na condição de mestres dos discursos, os juristas

[...] dispõem de um trunfo formidável de poder: fazer crer naquilo que dizem. Sua autoridade lhes permite dizer e fazer como verdadeiro aquilo que lhes interessa. Ao fazer crer que é verdade para os que têm o poder de fazer existir o verdadeiro (os poderosos), os juristas podem tornar real aquilo que dizem. Contam com o direito como discurso de hálito universal e dispõem da capacidade profissional de fornecer razões, ou melhor, de converter evidências arrazoadas, pelo apelo a princípios universais, pelo recurso à história, os precedentes, aos arquivos, à casuística e às demais fontes de jurisprudência. A construção do Estado se revela, portanto, indissociável da emergência de corporações que nele se enraízam. (BOURDIEU, 2014, p.24).

Os juristas falam em nome do “coletivo”, uma forma de “profetas éticos” ou “profetas jurídicos” (BOURDIEU, 2014, p.81), agentes de um discurso projetado para o consenso, para unanimidade e para legitimação. Neste contexto, as relações simbólicas de poder do campo do Estado ditam contextos, práticas e estratégias para o campo curricular.

Os emissores e receptores, para que sejam considerados legítimos, são capazes de, ao menos, fazer uso razoável da língua socialmente aceitável, pois a

[...] sociologia da linguagem é logicamente indissociável de uma sociologia da educação. Enquanto mercado linguístico estritamente sujeito aos veredictos dos guardiões da cultura legítima, o mercado escolar encontra-se estritamente dominado pelos produtos linguísticos de classes dominantes e tende a sancionar as diferenças de capital preexistentes. O efeito acumulado de um fraco capital escolar e de uma fraca propensão a aumentá-lo através do investimento escolar que lhe é inerente condena as classes mais destituídas às sanções negativas do mercado escolar, ou seja, à eliminação ou à auto-eliminação precoce acarretada por um êxito apagado. Os desvios iniciais tendem, portanto, a se reproduzir, pelo fato de que a duração da inculcação tende a variar tanto quanto seu rendimento, fazendo com que os menos inclinados e os menos aptos a aceitar e a adotar a linguagem, bem como os controles, correções e sanções escolares. (BOURDIEU, 2008, p.50).

O sujeito, para proferir discurso, precisa ser competente, detentor de um capital linguístico mínimo, e devidamente autorizado. “Os imperativos da produção, e até da dominação, impõem um mínimo de comunicação entre as classes e, portanto, o acesso dos mais desprovidos (por exemplo, os imigrantes) a uma espécie de mínimo vital linguístico.” (BOURDIEU, 2008, p.26).

Assim, a possibilidade de circulação linguística no campo, e da própria circulação nos espaços sociais, vai sendo gerida pela densidade de capital linguístico incorporado, convertido, reconvertido pelos agentes do campo. Isto porque o lugar de fala representa o lugar de distinção, para a distinção, por conferir ao discurso propriedades distintivas, o capital linguístico torna-se elemento necessário às relações de pertencimento.

A linguagem empregada nos documentos está pensada a partir de processos legitimados para a legitimidade, apresentada como campo de luta pela autoridade linguística.

A especificidade do discurso de autoridade (curso, sermão, etc.) reside no fato de que não basta que ele seja *compreendido* (em alguns casos, ele pode inclusive não ser compreendido sem perder seu poder), é preciso que ele seja *reconhecido* enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio. Tal *reconhecimento* (fazendo-se ou não acompanhar pela compreensão) somente tem lugar como se fora algo evidente sob determinadas condições, as mesmas que definem o uso legítimo: tal uso deve ser pronunciado pela pessoa autorizada a fazê-lo, o detentor do cetro (skeptron), conhecido e reconhecido por sua habilidade e também apto a produzir esta classe particular de discursos, seja sacerdote, professor, poeta etc.; deve ser pronunciado numa situação legítima, ou seja, perante receptores legítimos (não se pode ler um poema dadaísta numa reunião do conselho de ministros), devendo enfim ser enunciado nas formas (sintáticas, fonéticas etc.) legítimas. (BOURDIEU, 2008, p.91, grifos do autor).

A legitimidade linguística encontra-se subordinada à lei oficial, reconhecida no campo para o qual se destina. Dentro do campo Estado Nacional, dois agentes se constituem como instituições autorizadas, o órgão central, Ministério da Educação, e as secretarias de educação (estaduais e municipais).

A autoridade investida nesses agentes encontra-se reconhecida pelos campos, tornando-os “dignos” de fala e de aplicar preços aos mercados oficiais. Desse modo, os agentes e instituições autorizadas, como essas, apresentam-se como símbolos do poder e não há poder simbólico sem uma simbologia do poder.

A gramática define apenas muito parcialmente o sentido, e não é na relação com um mercado que se opera a determinação completa do significado do discurso. Uma parte, e não a menor, das determinações que constituem a definição prática do sentido se transfere de fora automaticamente para o discurso. (BOURDIEU, 2008, p.24).

O sentido dos discursos supera a semântica das palavras, pois os sentidos e significados são atribuídos a partir da Economia Simbólica porque “[...] o mesmo mercado contribui para formar, não só o valor simbólico, mas também o sentido do discurso” (BOURDIEU, 2008, p.25) e, o processo de legitimidade pressupõe certa concordância, ou aceitação, entre dominantes e dominados.

No que diz respeito à legitimidade dos textos/documentos, sob a chancela do oficial, a legitimidade, apreendida como óbvia, e seu exercício de poder, dado *a priori*, como legítimo, sendo pouco questionado. De alguma forma, a análise dos discursos se propõe a atacar a legitimidade dos textos/documentos, por isso, considerado um exercício importante, para a análise do processo de legitimação da dominação, dispensando a justificação do exercício do poder, naturalizando-o.

“Como nos lembra Pierre Bourdieu (1990), é a capacidade de ‘transgredir’ que pode nos conduzir a ganhos significativos no nosso entendimento” (HYPOLITO; HYPOLITO, 2003, p.51). Então, torna-se necessário passar a legitimação para a esfera da explicação e da demonstração para seu questionamento para alcançar a possibilidade de ser subvertida.

Nesse sentido, o mercado linguístico alimenta uma economia de trocas simbólicas articuladas aos diferentes capitais e estratégias, o que o torna mais complexo e resistente, em razão de sua natureza naturalizada.

A ciência de um discurso em sua forma atual só pode existir na medida em que seja não apenas gramaticalmente correta, mas sobretudo socialmente aceitável, quer dizer, ouvida, acreditada e, por conseguinte, eficiente num determinado estado das relações de produção e de circulação. Tal ciência deve levar em conta as leis de formação de preços característicos do mercado em questão, ou em outros termos de formação de preços característicos do mercado em questão, ou em outros termos, as leis capazes de definir as condições sociais da aceitabilidade (englobando as leis propriamente linguísticas da gramaticalidade): de fato, as condições de recepção antecipadas fazem parte das condições de produção, e a antecipação das sanções do mercado contribui para determinar a produção do discurso. Esta antecipação, que não tem nada a ver com um cálculo consciente, é o resultado do *habitus* linguístico que, sendo o produto de uma relação primordial e prolongada com as leis de um certo mercado, tende a funcionar como um sentido da aceitabilidade e valor prováveis de suas próprias produções linguísticas e das dos outros em seus diferentes mercados. Tal sentido da aceitabilidade (e não uma forma qualquer de cálculo racional orientado para a maximização dos lucros simbólicos), ao incitar a que se leve em conta na produção o valor provável do discurso, acaba determinando as correções e todas as formas de autocensura, concessões que se outorgam a um universo social pelo fato de aceitar tornar-se aí aceitável. (BOURDIEU, 2008, p.64, grifo do autor).

Projeta-se que os discursos curriculares fazem parte de um *habitus linguístico curricular*, dotado de um glossário muito próprio, isto é, não restrito aos textos/documentos, mas presente em todas as relações do campo. Relações essas, difundidas em propagandas, informativos e vídeos produzidos pelas instituições educativas autorizadas; em materiais pedagógicos (livros didáticos, livros para a infância, materiais de formação continuada para professores etc.); em notícias, entre outros. Contudo, os documentos oficiais constituem-se no registro mais organizado dos discursos aceitos/reconhecidos no/do campo.

Em tempo de reforma, o *habitus curricular* ganha contornos específicos, a partir de premissas ideológicas neoliberais, que hipotetiza sua constituição no que nomeamos de *habitus linguístico curricular neoliberal*, produtor de bens simbólicos, cujas lutas simbólicas se mantêm a partir dos *habitus* e dos capitais.

O “[...] que se exprime através do *habitus* linguístico é todo o *habitus* de classe do qual ele constitui uma dimensão, ou seja, de fato, a posição ocupada, sincrônica e diacronicamente, na estrutura social” (BOURDIEU, 2008, p.71). Os lugares, ou posições de classe, ocupados pelos indivíduos, condicionam suas formas de vida, percursos, estratégias, oportunidades, riscos, práticas, formas de ver, falar e agir no mundo.

Pressupomos que o possível discurso interposto pelo *habitus linguístico curricular neoliberal* apresenta materialidade de organização (em textos/documentos), pertencimento ao

campo, possibilidade de transitar no campo, acessar capitais e conquistar o troféu do campo. Enquanto código, a linguagem torna-se um dispositivo de posicionamento cultural, implicando em posições ideológicas, de *habitus*, de capital e de estratégias.

A distribuição do capital linguístico, ou melhor, das oportunidades de incorporar recursos linguísticos, se dá de modo desigual no campo educacional. No campo curricular, as estratégias de (re)conversão parecem caminhar no sentido de converter capital simbólico em capital linguístico, que nos documentos curriculares se convertem em capital de competências e habilidades pensadas para a produção/reprodução e manutenção do capital econômico. A reestruturação das estratégias linguísticas implica em trocas mais rentáveis de vocabulário curricular.

Da teoria dos mercados, passamos a considerar que a escola para o ensino médio brasileiro se constitui a partir de uma intersecção entre mercados, ou seja, mercados de trabalho e de discursos, que a transforma em uma escola de quase mercado. O mercado escolar está para além da escola, mesmo envolvendo todas as relações do espaço escolar.

As lutas simbólicas acontecem em espaços simbólicos, compreendidos como um “[...] conjunto de práticas e preferências constituidoras dos ‘signos distintivos’ por meio dos quais os agentes sociais se reconhecem” (PEREIRA; CATANI, 2002, p.114). Nos jogos, as lutas são definidas pelos espaços simbólicos, isto é, o

[...] social é interpretado como um espaço multidimensional, tendo como dimensões os princípios de diferenciação (os capitais). “Os agentes e grupos de agentes são assim definidos pelas suas posições relativas neste espaço. Cada um deles está acantonado numa posição ou numa classe precisa de posições vizinhas, quer dizer, numa região determinada do espaço, e não se pode ocupar realmente duas regiões opostas do espaço – mesmo que tal seja em princípio concebível” (BOURDIEU, 1989, p.134 *apud* PEREIRA; CATANI, 2002, p.114).

A par disso, os textos/documentos são *per se* marcas de distinção, para a distinção, expressando um conjunto de ideias que procura ocultar sua própria origem, equivalente à ilusão, falsa consciência, concepção idealista na qual a realidade é invertida e as ideias aparecem como motor da vida real.

Nesse sentido, apreendemos que o discurso ideológico, na medida em que se caracteriza por uma construção imaginária (no sentido de imagens da unidade do social), graças ao qual oferta aos sujeitos sociais e políticos um espaço de ação, fornecendo, além do

corpus de representações coerentes para explicar a realidade social, um *corpus* de normas para orientar a prática (política).

Na luta pelo sentido da produção dos processos de escolarização, os documentos curriculares são construídos a partir de um mercado linguístico, de relações de poder simbólicas, no interior de lutas simbólicas. Diante desse contexto, a ideologia e o poder apresentam-se como eixos estruturantes para análise dos discursos que orientam o desenvolvimento curricular.

Diante disso, nos aproximamos da chamada agenda reformista, cujo caráter de verdade, ou de legitimidade dos discursos políticos, independe de seus conteúdos, mas depende do poder simbólico, do campo onde são construídos e do potencial de serem absorvidos e considerados válidos para outros campos. Isto é, da sua capacidade de conquistar adeptos e de serem aceitos como legítimos. O que analisamos no próximo capítulo.

2 A PRODUÇÃO DE DISCURSOS POLÍTICOS REFORMISTAS (1999 a 2019) PARA O ENSINO MÉDIO: indícios do neoliberalismo educacional

Nesta seção, incursionamos por identificação e análises dos discursos operados pelas determinações legais, isto é, resoluções, pareceres, parâmetros, endereçados ao Ensino Médio Brasileiro (EMB) e organizados no interior das reformas educacionais, desenvolvidas desde o final da década de 1990 até o ano de 2019.

A organização e publicação dessas determinações legais tornam-se parte dos desdobramentos da reforma educacional inaugurada na década de 1990, ao mesmo tempo, apresentam-se como respostas aos índices apresentados pelos relatórios produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para a última etapa da educação básica.

No tocante à reforma curricular para o ensino médio, identificamos defesas e orientações alicerçadas em “macro” princípios:

a) Explosão da demanda por matrículas [...] b) Requisitos do novo contexto produtivo [...] c) Exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção [...] d) Exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil de uma cidadania democrática. (ZIBAS, 2005, p.24-25).

Tais princípios respaldam os discursos proferidos pelo Ministério da Educação, bem como por diferentes instituições de caráter privado, em parceria com o poder estatal, como, por exemplo, o Instituto Unibanco, particularmente, pela produção dos relatórios sobre o Programa Jovem do Futuro (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015, 2016).

Segundo Frigotto & Ciavatta (2003, p.94), a partir da reforma educacional dos anos de 1990, “[...] na educação média, a política foi de retroceder ao dualismo estrutural entre o ensino médio acadêmico e técnico”. Esse retrocesso dá forma a um currículo “[...] em torno de eixos básicos orientadores da seleção de conteúdos significativos, tendo em vista as competências e habilidades que se pretendem desenvolver no Ensino Médio” (BRASIL, 2000, p.16).

Eixos que, aqui, tornam-se elementos dos discursos que tomam forma em textos/documentos curriculares, tomados como produtores e produtos de discursos políticos

reformistas, operando sob a lógica do neoliberalismo educacional, que coloca em curso um parâmetro de “qualidade” de educação. Isto posto, a força ilocutória do discurso, sua capacidade de promover ações, encontra origem nas próprias palavras, entendidas como objetos autônomos.

2.1 Fundamentos legais e conceituais dos objetos de análise

Iniciamos ressaltando que o que nos faz revisitar os textos/documentos que se encontram fora do recorte temporal delimitado para análise está na recorrência deles nos textos/documentos mais recentes (BRASIL, 2018), uma vez que revisitam a produção dos discursos produzidos desde a década de 1990. A recuperação discursiva visa a retratar a proposição histórica e conceitual, que delineia a produção e publicação desses textos/documentos, ao mesmo tempo em que destaca a importância da “língua autorizada” de um sistema social constituído por agentes, instituições e palavras adequadas, que servem de base para a validade e reconhecimento do ritual de instituição.

Os fundamentos legais e conceituais para a organização e publicação dos textos/documentos da reforma educativa para o Ensino Médio, pós anos de 1990, produzem distinções que terminam por imprimir nos leitores uma segunda natureza, um *habitus*, com a ajuda de liturgias específicas centradas em quatro documentos-chave, a saber:

Quadro 5 – Documentos fundantes

NOME	ANO
Constituição Federal (CF)	1988
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1996
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)	1998
Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	1999

Organização: A autora, 2018.

De acordo com a **Constituição Federal**, capítulo III, Seção I, Artigo 208, o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; **II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...]**” (BRASIL, 1988, grifo nosso). O mesmo princípio encontra-se presente no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990)¹¹ e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

No documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM compreende-se que:

Art. 5º A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, da qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, definidos na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), na legislação ordinária e nas demais disposições que consagram as prerrogativas do cidadão. (BRASIL, 1998, p.2).

A seguridade dos direitos descritos no ECA (BRASIL, 1990) passa, obrigatoriamente, pela seguridade do direito à Educação Básica e, portanto, pelo acesso e permanência no EM. A construção desse discurso expressa percursos para a universalização do acesso para o ensino fundamental como prioritária e, para o ensino médio, um processo progressivo e contínuo, de caráter facultativo.

Todavia no texto da LDBEN (1996), em seu Artigo 10 afirma-se que os estados incumbir-se-ão de “[...] VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (BRASIL, 1996, p.4-5). Assim, o EM passa a ser tratado, no texto oficial, como prioridade e com maior senso de urgência.

Afirma-se no Artigo 9º que:

[...] a União incumbir-se-á de [...] IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, **competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum [...]** (BRASIL, 1996, p.3-4, grifo nosso).

¹¹ No Estatuto da Criança e do Adolescente, não só o princípio, mas a redação é a mesma que da Carta Magna de 1988. A saber, o Art. 54 diz: “É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio [...]”. (BRASIL, 1990, p.1).

Para além do cuidado com a institucionalização burocrática de uma rede de ensino nacional, ao Estado cabe a “gestão” dos conhecimentos, para a constituição de uma formação comum a todos, os estudos dos diferentes sistemas e redes escolares, públicos e privados.

Na seção IV, tratando especificamente do EM, estão apresentados os pressupostos de suas finalidades, durante os três anos previstos de duração mínima.

I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos obtidos na etapa do ensino fundamental, para que se possa possibilitar o prosseguimento dos estudos; II- preparação básica para o mercado de trabalho e exercício da cidadania, a fim de que o aprendizado seja contínuo, tendo como princípio a capacidade de adaptar-se com flexibilidade a possíveis novas condições de ocupações e aperfeiçoamento; III- aprimoramento do educando como pessoa humana, no quesito formação ética e desenvolvimento intelectual e do pensamento crítico; IV- entender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, associando teoria e prática no ensino de cada uma das disciplinas. (BRASIL, 1996, p.12).

A conjuntura de uma etapa final da Educação Básica em completa integração com as anteriores abre a possibilidade para as subsequentes, preparando para o mercado de trabalho e a formação cidadã, indicando certa correlação de forças, de modo complementar, indissociável, correspondente, sob e para uma lógica de adaptação e flexibilidade.

Na perspectiva dessas lógicas consolida-se novas condições de ocupação, que parecem imprimir marcas de transitoriedade, instabilidade, incerteza, quase que uma crise constante quanto ao lugar que os sujeitos ocuparão no sistema produtivo. Intencional ou não, uma das possibilidades semânticas de “ocupação” liga-se ao consumo.

Estabelece-se a exigência de que os indivíduos compreendam os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionada com a práxis (relação inseparável entre teoria e prática) de cada disciplina, neste caso, as disciplinas escolares eleitas.

Sobre a organização curricular, o artigo 36 define que o currículo do ensino médio seguirá as seguintes diretrizes:

I- evidenciar a educação tecnológica; II- adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulassem a autonomia dos estudantes; III- incluir uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, que pode ser escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda em caráter optativo. (BRASIL, 1996, p.12-13).

Em destaque, a institucionalização da organização e distribuição dos conhecimentos no EM envolve-se com a educação tecnológica básica; o significado de ciência, das letras e das artes; a relação histórica entre sociedade e cultura; a relação entre língua materna e comunicação; o acesso ao conhecimento; o exercício da cidadania; e, procedimentos metodológicos e avaliativos que fomentem a disposição dos alunos.

A par desses, a LDBEN (BRASIL, 1996) passa a ser questionada quanto ao que significa uma educação básica tecnológica. Qual o significado de ciência no/para os discursos oficiais? Que tipo de conhecimento está prescrito para ser acessado? O que se entende por “exercício da cidadania”?

Dessa forma, ainda no Art. 36, acerca dos procedimentos metodológicos e avaliativos, indica-se no §1º, que:

[...] Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1996, p.13).

Cientes de que os conteúdos dizem respeito “ao que ensinar”, as metodologias ao “como ensinar” e a avaliação “à apreciação dos processos de *ensinoaprendizagem*”, quais seriam os princípios científicos e tecnológicos necessários à finalização do ensino médio? Para além da língua materna, quais as outras formas contemporâneas de linguagem?

O ensino médio se volta para a formação geral dos estudantes, preparando-os para o exercício de profissões técnicas, por meio da preparação geral para o trabalho e, possivelmente, da habilitação profissional, sendo oferecidos nas próprias instituições que oferecem ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996, p.13). Os cursos oferecidos terão correspondência legal e habilitarão para a continuidade dos estudos.

As perspectivas do percurso de formação do Ensino Médio atendem quatro possibilidades básicas: o ensino técnico; a preparação para o mercado de trabalho; a habilitação profissional e/ou continuação de estudos para o ensino superior, no nível escolar seguinte à educação básica.

A Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, define as primeiras **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** (BRASIL, 1998) a partir das definições de sentido e abrangência, trazidas na LDBEN (BRASIL, 1996), bem como considerando as discussões sobre a temática da Educação Profissional, destrinchadas no Capítulo III do Título V, entendida como “[...] integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia” (art.39). Na versão original do artigo a perspectiva prevista para essa modalidade educacional a finalidade seria guiar os estudantes “[...] ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”.

As DCNEM (BRASIL, 1998), instituídas por meio da Resolução CNE/CEB nº3/1998, de 26 de junho do mesmo ano, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº15/1998, estabelecem um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que orientam a organização pedagógica e curricular das escolas das redes de ensino pública e privada, a fim de vincular educação com o mundo do trabalho e a prática social, estabelecendo a preparação para o exercício da cidadania e oportunizando a preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998, p.1).

As diretrizes da educação nacional e de seus currículos funcionam como linha reguladora na constituição da direção da educação média e, de acordo com as DCNEM (BRASIL, 1998):

A prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas, as formas de convivência no ambiente escolar, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação de recursos, a organização do currículo e das situações de aprendizagem, os procedimentos de avaliação deverão ser coerentes com os valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB, organizados sob três consignas: **sensibilidade, igualdade e identidade**. (BRASIL, 1998, p.62, grifos do autor).

A estética da sensibilidade figura na perspectiva de substituição à hegemonia da repetição e da padronização, características das revoluções industriais, uma vez que ela “[...] estimula a **criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente**” (BRASIL, 1998, p.62, grifos do autor).

Diante disso, prevê a facilitação do reconhecimento e da valorização da diversidade nacional, diretamente relacionada à qualidade, por meio da busca do aprimoramento de práticas e processos, pois para “[...] essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em

sua feiura, uma agressão à sensibilidade e, por isso, será também antidemocrático e antiético” (BRASIL, 1998, p.63).

A política da igualdade se dá a partir do reconhecimento de direitos humanos, o exercício deles e os deveres da cidadania. No entanto,

[...] acima de tudo, a política da igualdade deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar os conteúdos curriculares. Para isso, os sistemas e escolas deverão observar um direito pelo qual o próprio Estado se faz responsável, no caso da educação pública: garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino tais como definidos pela LDB no inciso IX de seu Artigo 4. (BRASIL, 1998, p.63).

O compromisso da igualdade passa pelo compromisso permanente de constituição de políticas que assegurem acesso e permanência dos sujeitos no percurso de escolarização. Em conformidade com Artigo 6º: “Os princípios pedagógicos da Identidade, Diversidade e Autonomia, da Interdisciplinaridade e da Contextualização, serão adotados como estruturadores dos currículos do ensino médio” (BRASIL, 1998, p.2).

Para atingir as proposições da identidade, diversidade e autonomia, os sistemas de ensino e as escolas buscam adequar-se às necessidades dos sujeitos e do meio, desenvolvendo alternativas à organização institucional para:

a) identidade própria enquanto instituições de ensino de adolescentes, jovens e adultos, respeitadas as suas condições e necessidades de espaço e tempo de aprendizagem; b) uso das várias possibilidades pedagógicas de organização, inclusive espaciais e temporais; c) articulações e parcerias entre instituições públicas e privadas, contemplando a preparação geral para o trabalho, admitida a organização integrada dos anos finais do ensino fundamental com o ensino médio [...]. (BRASIL, 1998, p.2-3).

A ética da identidade prevê mais do que valorização, busca o processo de construção de identidades por meio do desenvolvimento da sensibilidade e do reconhecimento do direito à igualdade. Para tanto, de acordo com o texto, associa-se a autonomia ao reconhecimento da identidade do outro, que combinadas são aptas a incorporar responsabilidade e solidariedade.

A partir desses princípios estéticos, políticos e éticos, toda a gestão, a organização curricular, as práticas pedagógicas e didáticas estão propostas para o EM. Acresce-se a esses, a inclusão de competências, consideradas básicas, por meio do artigo 4º na Resolução

CNE/CEB nº3/1998. Tal artigo, prenuncia que as escolas organizem currículos e propostas pedagógicas, incluindo competências básicas, bem como, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos estabelecidos, a saber:

- I- Desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia intelectual e do pensamento crítico, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento;
- II- Constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política;
- III- Compreensão do significado das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil, de modo a possuir as competências e habilidades necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho;
- IV- Domínio dos princípios e fundamentos científico-tecnológicos que presidem a produção moderna de bens, serviços e conhecimentos, tanto em seus produtos como em seus processos, de modo a ser capaz de relacionar a teoria com a prática e o desenvolvimento da flexibilidade para novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- V- Competência no uso da língua portuguesa, das línguas estrangeiras e outras linguagens contemporâneas como instrumentos de comunicação e como processos de constituição de conhecimento e exercício de cidadania. (BRASIL, 1998).

Essas competências norteiam a organização curricular, a construção das propostas pedagógicas, os percursos escolares formativos dos estudantes, bem como todo seu processo de desenvolvimento, mas, incluem outros elementos, desde o fomento à diversificação no oferecimento de percursos formativos, alinhados aos interesses dos alunos e competência técnica e financeira das redes; e a instituição de sistemas de avaliação, “[...] a fim de acompanhar os resultados da diversificação, tendo como referência as competências básicas a serem alcançadas, a legislação do ensino, estas diretrizes e as propostas pedagógicas das escolas [...]” (BRASIL, 1998, p.3).

Nesse contexto, evidencia-se o princípio da interdisciplinaridade, que na produção discursiva assume-se como interdisciplinar e para tanto,

[...] deve ir além da mera justaposição de disciplinas e, ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. (BRASIL, 1998, p.75).

Sobre a interdisciplinaridade, ainda, considera que o todo conhecimento preserva relações dialógicas e constantes com outros conhecimentos, podendo ser de natureza questionadora, de negação, de complementação, de ampliação (BRASIL, 1998, p.3).

Como orientação para a construção do projeto de formação para o EM, propõe-se que:

II - o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação [...]. (BRASIL, 1998, p.3).

Admite-se a relação inerente entre os conhecimentos, ao mesmo tempo em que se problematiza o currículo escolar, seccionado em disciplinas e conteúdos, colocando em curso uma perspectiva de superação das áreas estanques. Em consonância com o discurso interdisciplinar construído, argumenta-se em favor de um eixo integrador, que pode ser o próprio objeto do conhecimento, um projeto de investigação ou um plano de intervenção. O fato é que deve partir da necessidade da escola (BRASIL, 1998, p.76).

A proposição da interdisciplinaridade encontra-se informada a partir da necessidade/interesse das comunidades escolares, atrelada ao pressuposto da contextualização do

[...] conteúdo que se quer aprendido significa, em primeiro lugar, assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Na escola fundamental ou média, o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção. Por esta razão, quase sempre o conhecimento escolar se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem joga papel decisivo. (BRASIL, 1998, p.78).

O conhecimento contextualizado articula-se ao esforço de retirar o aluno da condição de espectador passivo e promover aprendizagens significativas¹². Aqui, apreendemos a

¹² A título de complementação de informação, vale mencionar que a **Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006** altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que passa a ter a seguinte redação: § 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania. Art. 2º São acrescentados ao artigo 10 da Resolução CNE/CEB nº 3/98, os § 3º e 4º, com a seguinte redação: § 3º No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia. § 4º Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal,

competência linguística da linguagem autorizada, além de gramaticalmente ser adequada, ou seja, substituindo a noção de gramaticalidade por aceitabilidade, quando a linguagem empregada será, então, realmente legítima.

Historicamente, as disciplinas se constituíram como comunidades autorreferenciadas, segundo Weirgart (2010), resultando em uma polarização entre disciplinaridade e interdisciplinaridade. Agrega-se a essa polarização as intensas transformações no mercado produtivo, no mundo do trabalho, nos sistemas de informação e comunicação, imprimindo a revisão da interdisciplinaridade por diferentes autores, entre eles Santomé (1998), Weirgart (2010), Santos (2008) e Piaget (1970).

No contexto brasileiro, localizamos as contribuições de Fazenda (2011, p.10), ao registrar que “[...] a interdisciplinaridade pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do programa do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”. Pensada a partir de uma relação de reciprocidade, de mutualidade, denominada de regime de copropriedade, voltado para possibilitar o diálogo entre os interessados.

Apesar das discussões sobre interdisciplinaridade e contextualização, apresentadas no documento, informarem certa coerência com a comunidade epistêmica (FAZENDA, 2010; JAPIASSU, 2006), não há aprofundamentos e desdobramentos sobre como implementar.

Ainda sobre a primeira DCNEM (BRASIL, 1998), vale mencionar que, no ano de 2004, a Câmara de Educação Básica fez sua atualização, revogando o Decreto nº 2.208/1997 e substituindo pelo Decreto nº 5.154/2004. Define-se dois conjuntos de Diretrizes Curriculares Nacionais, um para o Ensino Médio e outro para Educação Profissional de Nível Técnico, por meio da resolução CNE/CEB nº1/2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Foram preservados os dois conjuntos normativos, apenas atualizados com novos nomes.

Os **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM** (BRASIL, 2000) são anunciados como produto de um longo processo de trabalho e discussões, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) entre diversos especialistas e educadores de

permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo. Art. 3º Os currículos dos cursos de Ensino Médio deverão ser adequados a estas disposições. (BRASIL, 2006a, p.1).

Está prevista a possibilidade de superação das disciplinas escolares, se a escolha for por uma organização curricular flexível. Entretanto, para isso, deve-se assegurar o oferecimento de um ensino fundamentado no tratamento interdisciplinar e contextualizado. Os conhecimentos de Filosofia e Sociologia são tomados como indispensáveis ao exercício da cidadania. Componentes como História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental são tratados sob a perspectiva da transversalidade, transpassando diferentes áreas e componentes curriculares.

todo país. Elaborados na perspectiva de amparar equipes escolares: estimulando-os, apoiando reflexões sobre a prática pedagógica, norteando planejamentos de aulas e o **desenvolvimento do currículo da escola**, bem como servir para atualização profissional.

Estruturado em “partes” – Parte I- Bases Legais; Parte II- Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III- Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, Parte IV- Ciências Humanas e suas Tecnologias –, desde a apresentação justifica que o Ensino Médio no Brasil está em processo de mudança, destacando aspectos como consolidação do Estado democrático de direito; as novas tecnologias; produção de bens, serviços e conhecimento são fatores decisivos para repensar a função socializadora e profissionalizante da escola.

Nesse cenário, anuncia a possibilidade dos estudantes integrarem-se ao mundo contemporâneo, em suas dimensões consideradas elementares: a cidadania e o trabalho. (BRASIL, 1999, p.4). Para tanto, organiza o espaço escolar, projetando para reconstrução da sociedade brasileira, por meio do discurso oficial que assegura, por meio dos PCNEM (1999), a função de disseminar princípios reformistas e orientar novas práticas educativas. Assim, reforça, enfaticamente, a identidade do “novo ensino médio”.

O discurso do novo ensino médio está alinhado à construção discursiva de um “novo” projeto de sociedade – político, econômico, educativo –, identificando no espaço escolar um meio de viabilização e consolidação.

Embora seja legítimo tratar as relações sociais como interações simbólicas, isto é, como relações de comunicação que implicam o conhecimento e o reconhecimento, não se deve esquecer que as trocas linguísticas – relações de comunicação por excelência – são também relações de poder simbólico [...]. (BOURDIEU, 2008, p.23-24).

Como exemplo dessas relações, a reforma do EMB se apresenta “[...] como parte de uma política mais geral de desenvolvimento social, que prioriza as ações na área da educação” (BRASIL, 2000, p.5). Tal reforma justifica-se pela necessidade de superar a situação de desvantagem do país, expressa por indicadores (como índices de escolarização e níveis de conhecimento) no cenário internacional, reconhecidos por metodologias que colocam em jogo novas dinâmicas de luta e de poder.

Afirma-se que os PCNEM cumprem dupla finalidade no campo educativo: difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na procura por novas abordagens e metodologias (BRASIL, 1999).

O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho. (BRASIL, 2000, p.8-9).

Esse “deixar de ser” expressa, em outras palavras, a autoridade como aquilo que permite ao locutor (autorizado) dizer aquilo cuja instituição (social) lhe autorizou dizer. Dessa forma, a perspectiva de mudança de orientação começa a ser delineada na proposição de ruptura com a descontextualização, compartimentalização e no modelo de acúmulo de informações do “antigo ensino médio”.

Em tese, a resposta está na interdisciplinaridade, no incentivo ao raciocínio e na capacidade de aprender, organizadas nas três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A perspectiva de estruturar o conhecimento por áreas justifica-se por assegurar a tão desejada:

[...] educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica. (BRASIL, 2000, p.19).

Como critério para estabelecer as áreas do conhecimento, reuniu-se conhecimentos que compartilham objetos de estudos, o que possivelmente resulta em uma comunicação mais fácil, com condições favoráveis para o desenvolvimento da prática escolar na perspectiva interdisciplinar (BRASIL, 2000).

Os desenvolvimentos pessoais e dos sujeitos estão permeados pelos componentes científicos, tecnológicos, socioculturais e da linguagem. Para todas as áreas do conhecimento, apresentam-se como fundamentos os princípios norteadores da interdisciplinaridade e da contextualização.

A tendência atual, em todos os níveis de ensino, é analisar a realidade segmentada, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos. Para essa visão segmentada contribui o enfoque meramente disciplinar que, na nova proposta de reforma curricular, pretendemos superar pela perspectiva interdisciplinar e pela contextualização dos conhecimentos. (BRASIL, 2000, p.21).

A organização curricular tomada a partir de uma compreensão transdisciplinar e matricial articula “[...] as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias [...]”, para a superação do “[...] tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar” (BRASIL, 2000, p.21).

Nesses discursos, a ideia não é de construir novas disciplinas, pelo contrário, faz uso dos conhecimentos das diferentes disciplinas para solucionar um problema tangível ou ser capaz de apreender determinado fato em diferentes perspectivas. A ideia da interdisciplinaridade apresentada no documento possui um caráter, anunciadamente, instrumental, recorrendo a um saber útil e utilizável para responder aos problemas contemporâneos, às demandas e questões sociais. (BRASIL, 2000, p.21).

A interdisciplinaridade também é apresentada sob o signo das interconexões, pelo tratamento dos conhecimentos numa relação de complementaridade, convergência ou divergência. O objetivo está na organização curricular, nos professores, nos alunos e nas aprendizagens sejam mais autônomos, pois na autonomia está previsto o potencial de resolução de problemas ligados à vida da comunidade.

Para Bourdieu (2008), a autoridade de que se reveste essas palavras, sua força ilocucionária, vem de uma força que é externa à estrutura da linguagem. Tal autoridade (do locutor e da instituição que o autoriza) somada às propriedades propriamente linguísticas do discurso que permitem a eficácia simbólica da linguagem, opera a magia social desse discurso.

Depreende-se dele, apenas na ruptura com conhecimentos “estanques” prevendo a possibilidade de construir aprendizagens significativas no exercício que a comunidade escolar de se identificar com os conhecimentos propostos. O que não implica, segundo as articulações no texto, permanecer apenas no nível do conhecimento que é oferecido pelo contexto mais imediato, nem pelo senso comum.

Todavia, tem por finalidade produzir a capacidade de compreender e intervir na realidade, sob uma perspectiva autônoma e desalienante (BRASIL, 2000). Nessa produção, a

dominação simbólica depende daqueles que sofrem seu impacto, ou seja, dos dominados, que aderem por cumplicidade – e não por submissão passiva a uma coerção externa – ao estatuto legitimado da língua.

Essa mesma língua que induz à perspectiva interdisciplinar e contextualizada, pressupondo uma nova forma de organizar o currículo, apoiado em competências básicas, na em verdade consideradas básicas, tornadas indispensáveis para a inserção de jovens na vida adulta. Assim, toda a discussão sobre interdisciplinaridade e contextualização segue no sentido de sustentar a produção discursiva da Pedagogia das Competências.

Os PCNEM apresentam como novo um paradigma estabelecido, isto é, o desenvolvimento de competências se faz necessário, cada vez mais, tanto para o pleno desenvolvimento humano, quanto à inserção no processo produtivo. Nesta correspondência, entre competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, acredita-se recolocar o papel da educação como elemento de desenvolvimento social (BRASIL, 2000).

Nas “competências básicas” identifica-se o potencial de situar o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, bem como “sujeito em ação”, leia-se cidadão. Ao conceituar competências, faz-se menção à:

[...] capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, 2000, p.11).

Tais competências permitem aos estudantes desenvolver a capacidade de continuar aprendendo de modo considerado “significativo” as aprendizagens tomadas como significativas, que pressupõem uma relação orgânica entre sujeito e objeto.

A incorporação das competências sofre inúmeras críticas, tanto pela proposição divulgada nos PCNEM, quanto nas DCNEM (SILVA, 2009; LOPES, 2004; ZIBAS, 2005; KRAWCZYK, 2009, 2011), cujos pontos principais de tensão estão na responsabilização dos sujeitos pelos resultados, seja pelo sucesso ou pelo fracasso e; na subordinação consentida da educação às demandas do mercado produtivo, velado no discurso de “educar para a vida”.

Essas responsabilizações encontram-se abertas de sentido – o valor – a partir de uma dinâmica de mercado segundo a qual os signos linguísticos encontram-se dispostos a receber um preço, ao mesmo tempo, que institui “a alguém um nome, ou melhor, uma essência social” (BOURDIEU, 2008, p.100).

Nos PCNEM, os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio, também expressos na LDBEN (BRASIL, 1996), circunscrevem-se a aquisição de conhecimentos básicos; a preparação científica; a capacidade de utilizar diferentes tecnologias referentes às áreas de atuação; o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisar informações e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do exercício de memorização.

Compreendemos que, nos discursos produzidos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1998) assumem argumentos reformistas associados à perspectiva de afirmar que as clássicas disciplinas, organizadas por áreas do conhecimento, já não atendem às demandas do mercado produtivo. Segundo Silva (2017) esses

[...] argumentos em torno da reforma curricular nesse momento estavam fundados na pretensão de que a escola se voltasse ao atendimento das demandas oriundas das transformações nos processos de produção de mercadorias e serviços. A incorporação de tecnologias de base microeletrônica e a gestão do trabalho, conforme o modelo toyotista, divulgavam, no campo da formação para o trabalho, uma série de características que deveriam ser portadas pelos trabalhadores, desde a capacidade de aprender permanentemente, fazer usos mais complexos e diversificados da linguagem oral e escrita e assumir atitudes de maior protagonismo, tendo em vista participar de processos interativos na gestão do processo de produção. Tais habilidades profissionais compuseram o chamado “modelo de competências”, que foi associado, no Brasil, não apenas às políticas de currículo para a formação profissional, mas, também, para a educação geral básica. (SILVA, 2017, p.22-23).

Essa objetivação se dá por um efeito do conhecimento (age-se sobre o mundo social agindo-se sobre o conhecimento dos agentes acerca do mundo) e não por uma determinação mecânica. Tal objetivação age por um tipo de classificação (distinção) que, por sua vez, ajusta-se às classificações objetivas e “acabam produzindo uma forma de conhecimento desta ordem que implica justamente o desconhecimento da arbitrariedade de seus fundamentos” (BOURDIEU, 2008, p.117).

De natureza complementar aos PCNEM (2000), mas sem pretensões normativas, os **PCNEM + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+** (BRASIL, 2000a) apresentam descrições de condutas a serem adotadas pelas escolas (como rever o projeto pedagógico da escola e formação profissional permanente dos professores). Vale registrar que sua publicação se dá em **PCNEM + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN+** (BRASIL, 2000a): Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCNEM +); Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCNEM +); e, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (PCNEM +).

Os textos encontram-se dirigidos aos professores, coordenadores pedagógicos, diretores do ensino médio e responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente dos professores, com o objetivo de

[...] discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento da educação básica. (BRASIL, 2000, p.4).

Diante da proposta de um “novo ensino médio”, os PCN + visam, segundo discurso, contribuir com a reforma educativa em curso, sobretudo na facilitação do trabalho na escola.

Para isso, explicita a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor das disciplinas em seu trabalho, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola. (BRASIL, 2000, p.4).

A articulação entre áreas do conhecimento, tomada como precípua na constituição da escola, apresenta-se como “cenário real da reforma educacional” (BRASIL, 2000, p.12), mas não prevendo um projeto pedagógico para além do princípio da interdisciplinaridade.

Nos PCN +, para cada uma das áreas do conhecimento¹³ e para cada uma das disciplinas¹⁴ escolares, apresentam-se elementos específicos de discussão, que variam entre a caracterização da área de conhecimento, o trabalho interdisciplinar e contextualizado; os conceitos estruturados da área; o significado das competências na área; a articulação dos conceitos estruturadores com as competências gerais; currículo para a organização dos conteúdos programáticos no âmbito das disciplinas que compõem a área.

Nesse contexto discursivo, estão fundamentadas ideias de valorização das áreas de conhecimento, das competências, do conhecimento selecionado, da garantia de qualidade, encontrados em diferentes textos/documentos curriculares, mas cuja presença justifica-se pela ação de um discurso que tem a premissa de informar a realidade objetivada pelo próprio discurso (e vice-versa).

2.1.1 Mudanças de orientação, de organização e de proposições de formação em textos/documentos curriculares

Qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação. As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado. (APPLE, 2006, p.7).

A produção, a reprodução, a manutenção, a reinvenção das relações de poder (iguais ou desiguais) no campo educativo, não deixam de incursionar pelos/nos textos/documentos curriculares, como eixos estruturantes das relações vividas no espaço escolar, apresentando-se como registro das disputas e conflitos do interior do campo. Como registros, informam construção sob o signo hipotético da harmonia, por meio de uma escrita “coesa e fluida”, que tenta apagar os indícios de luta, parte do pressuposto de que são ideológicos.

Na condição de discursos político-reformistas, alimentam desdobramentos das chamadas “inovações curriculares”, cujos signos, escritas e indícios intentam abarcar a produção de sentidos para os processos de escolarização, por meio de textos/documentos curriculares organizados em um mercado linguístico, de relações de poder simbólicas,

¹³ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e, Ciências Humanas e suas Tecnologias.

¹⁴ Filosofia, Geografia, História, Sociologia, Biologia, Física, Química, Matemática, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte, Informática.

expressão de lutas simbólicas. Expressão essa delineada por ideologias e poderes que se apresentam como eixos estruturantes na análise do desenvolvimento curricular.

No tocante às mudanças de orientação, organização e proposição de formação, efetivadas na base empírica e situadas historicamente nos documentos, identificamos sua importância no exercício de investigação, por caracterizar as condições de produção, além de identificar agentes e estratégias nesse processo.

As reformas educacionais neoliberais foram iniciadas fortemente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), cuja eleição foi alimentada por discurso reformista fundado na proposta de Reforma do Estado, elaborada e implementada pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE). Esse Ministério é ancorado em Plano Diretor, aproximado do gerencialismo, fundamentado na lógica mercadológica de eficiência, baixo custo, produtividade e controle dos resultados.

Diante disso, uma política orientada pelo receituário neoliberal, prescrevendo desde a estabilização da economia, com a alta dos juros e a adoção da poupança externa, até a estagnação dos preços, culminando com a posterior estagnação econômica, impossibilitando a retomada do desenvolvimento do país. Como consequência, altas dívidas internas e externas, *deficit* público elevado, inaugurando os primeiros anos de 2000, com as mais altas taxas de desemprego já vivenciadas (BRESSER PEREIRA, 2014). Em meio a isso, ainda, agrava-se o endividamento externo brasileiro.

No campo educacional o conceito de educação como formação para a empregabilidade, com o objetivo de atender a demanda dos setores produtivos e do mercado, foi a tônica do movimento reformista, que trouxe no seu bojo a ideia da incapacidade estatal de investir na educação pública e que, portanto, era necessário escancarar as portas que, aliás, nunca estiveram fechadas, ao desenvolvimento do mercado educacional necessário à democratização do ensino, uma vez que, na ótica do capital, o setor privado seria mais eficiente para este fim.

A concepção de público não estatal e a compreensão de publicização como um sistema de parceria entre Estado e sociedade para seu financiamento e controle passaram a orientar a formulação das políticas e programas educacionais, a partir das quais desdobrou a regulamentação de entidades sociais privadas de interesse público e das parcerias público-privadas. Esse processo promoveu o deslocamento do conceito de educação como direito

social e universal para serviço público não estatal, flexibilizando a garantia constitucional do direito à educação.

Surgiu então a figura das Organizações Sociais (OSs) enquanto instituições centrais em oferecer as atividades do setor de serviços não- exclusivos do Estado, pertinentes as áreas da educação, saúde, cultura e ciência e tecnologia, que se estenderia até o interior gestão escolar como a prática dessa política.

Essas organizações sociais regulamentadas pela Lei 9.637/98, reconhecidas como OS, e Lei 9.790/99, chamada de OSCIP, criadas na esteira à implementação da reforma do Estado, fomentando a difusão das parcerias público-privadas. Arcabouço jurídico fundamental para configurar as parcerias estabelecidas entre entes de caráter jurídico privado, contudo sem fins lucrativos, com os governos locais no setor da educação básica (BRESSER PEREIRA, 2006).

Contudo, a política educacional, operada neste contexto, localiza-se na produção de textos/documentos curriculares, apreendidos como o coração de um empreendimento educacional e de reforma. Essa localização estende-se ao início dos anos 2000, com os governos de Luiz Inácio Lula da Silva- Lula (2003-2006 e 2007-2010), com a promessa de retomada de um Estado forte e livre da submissão neoliberal aliada à inclusão de grupos sociais nas políticas públicas.

Em 2003, o presidente Lula assume sob o desígnio de governo democrático eleito pelas classes populares, naquele momento, acredita-se no potencial do novo governo para alavancar transformações estruturais em torno do projeto de educação nacional e as forças conservadoras/reacionárias que vinham operando no governo anterior, de FHC.

Com esse discurso, implementam-se políticas de transferência de renda e de apoio às grandes empresas, buscando o fortalecimento econômico e social brasileiro. Contudo, não se efetiva a tentativa de rompimento radical com a política neoliberal (BRESSER PEREIRA, 2014), mas assiste-se a retomada do crescimento econômico, reduzindo o desemprego e aumentando a massa salarial da classe trabalhadora. A concessão de linhas de crédito aos setores produtivos, ao consumidor, bem como a política de transferência de renda proporciona melhorias das condições de vida da população, redução da pobreza e consequente redução da desigualdade social.

O governo Lula, marcado pela tentativa de alinhar crescimento econômico com desenvolvimento social, promove melhorias nas condições de vida da população, historicamente excluída, com acesso a bens e serviços anteriormente inacessíveis. Tal

promoção toma forma na implantação do Programa Bolsa Família, programa de transferência de renda, com condicionalidades dirigidas às famílias de extrema pobreza no país e com impacto no cenário educacional. Isto porque a frequência da criança na escola torna-se uma das condições para permanência.

No campo educacional se apresentam também promessas e perspectivas de oportunidades, como a expansão das instituições públicas de ensino superior e a facilitação do acesso à população de baixa renda. Para esta etapa de ensino, destaca-se o Programa Universidade para Todos (PROUNI), que consiste na oferta de bolsas para alunos matriculados em universidades privadas; o Sistema de Seleção Unificada (SISU), um sistema informatizado do Ministério da Educação no qual as universidades oferecem vagas aos alunos aprovados no Exame Nacional do Ensino Médio; e o Programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Públicas (REUNI).

É neste contexto que se institui o **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)** (BRASIL, 2009, 2009a, 2009b, 2009c), por meio da Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, aprovado com o fundamento no Parecer CNE/CP nº 11/2009, que o reconhece como um dos desdobramentos da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE¹⁵.

Em abril de 2009, a Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica, parte integrante da Secretaria de Educação Básica/ Ministério da Educação, publica o primeiro documento orientador “Ensino Médio Inovador” (BRASIL, 2009).

De acordo com os resultados de pesquisa apresentados por Silva (2016), a origem do ProEMI parece consequência de algumas causas, entre elas a conjuntura atual do Ensino Médio; o movimento de organização e publicação de dois Documentos – “Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política educacional” e “Restauração e expansão do Ensino Médio no Brasil - GT Interministerial”. Acresce-se a isso, a consideração dos dados

¹⁵ De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2011): “Desde 2007, o Ministério da Educação, vem implementando o **plano de desenvolvimento da educação (PDE)**, como uma estratégia complementar ao PNE no que se refere ao seu caráter executivo e de posição política de governo. Com prioridade na Educação Básica de qualidade, o PDE assume uma concepção sistêmica da educação e o compromisso explícito com o atendimento aos grupos discriminados pela desigualdade educacional. Além disso, propõe envolver todos, pais, estudantes, professores e gestores, em iniciativas que busquem o sucesso e a permanência na escola. Para a implementação dessas medidas, o PDE adotou como orientação estratégica a mobilização dos agentes públicos e da sociedade em geral, com vistas à adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a ser viabilizado mediante programas e ações de assistência técnica e financeira aos Estados e Municípios” (BRASIL, 2011, p.7, grifo nosso).

divulgados sobre o Ensino Médio pelo IDEB, no ano de 2007 (SILVA, 2016, p.50-51), cuja combinação de fatores contribui significativamente para a formulação e implementação do Programa.

Defende-se a necessidade de pensar o EMB, a partir de diferentes formas de organização curricular, norteado por princípios orientadores gerais: que supere o dualismo entre propedêutico e profissionalizante; que atenda os diferentes anseios/ interesses; tenha um caráter unitário; articule ciência, trabalho, cultura e tecnologias, na perspectiva da emancipação humana e para igualdade.

O discurso apreendido se estrutura a partir da justificativa, que informa o Ensino Médio no Brasil, a partir de pressupostos para um currículo inovador, cuja dimensão inovadora toma forma em proposições para o programa, por meio dos planos de implementação, de operacionalização, que encontram no apoio técnico e pedagógico linhas de ação/componentes para o fortalecimento da Gestão Estadual e Municipal do Ensino Médio. Fortalecimento esse que alcança as Unidades Escolares, reivindicando melhoria das condições de trabalho docente e formação continuada, por meio do apoio às práticas docentes, ao desenvolvimento do protagonismo juvenil e apoio ao aluno jovem e adulto trabalhador. Ao mesmo tempo, voltada para infraestrutura física e os recursos pedagógicos, pesquisas e estudos do EM e da juventude, fundamentada em descrição de linhas de ação, monitoramento e avaliação do programa, previsão orçamentária/categoria de despesa e plano de ação/cronograma.

Essa estrutura informa um sistema de conceitos e proposições que explicam o ProEMI como mundos social e escolar que se encontram instituídos na exterioridade das consciências particulares, de um lado, pelas referências às ideias e representações, sejam elas sistematizadas ou não, que se encontram presentes na subjetividade dos agentes sociais e; de outro, por atentar para as predisposições que tendem a nortear as práticas dos indivíduos e, portanto, a reestruturar as estruturas objetivas.

Nesse sentido, a fim de colaborar na consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, o Ministério da Educação propõe um programa de apoio para promover inovações pedagógicas das escolas públicas de modo a fomentar mudanças necessárias na organização curricular desta etapa educacional e o reconhecimento da singularidade dos sujeitos que atende. (BRASIL, 2009, p.5).

O desenvolvimento do programa se dá por meio da adesão das redes estaduais, contando com orientações e financiamento do Ministério da Educação. O programa volta-se para viabilizar inovações curriculares do ensino médio, tendo como objetivo:

[...] a melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, promovendo, ainda, os seguintes impactos e transformações:

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;

Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;

Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;

Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009, p.5).

Dessa forma, estabelece mudanças significativas na política do ensino médio não profissionalizante, especificamente sobre a organização curricular, cuja perspectiva está na articulação interdisciplinar. Para tanto, anuncia-se como metas a expansão e a melhoria da qualidade do ensino médio, bem como o desenvolvimento e a reestruturação do ensino médio não profissionalizante, combinando formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnico-experimentais. Agregados à promoção e ao estímulo de inovações curriculares, incentivo do retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e aumento da escolaridade. Isto, estimulado pelo diálogo entre escola e juventudes, o conhecimento e saberes com significado para os estudantes, permitindo autonomia intelectual, aprendizagem significativa, geração de intercâmbio de projetos pedagógicos inovadores entre escolas de ensino médio públicas e privadas.

Neste contexto, promover intercâmbio entre colégio de aplicação, com as redes públicas incentiva parcerias do Sistema S com as redes públicas de ensino médio. (BRASIL, 2009c), por meio da prestação de apoio técnico e financeiro àqueles que aderirem. Sobre este ponto, torna-se oportuno especificar: “Art. 4º Poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007” (BRASIL, 2009c, p.1).

Em síntese, parece ser pela representação legítima da organização curricular que as práticas do ProEMI se endereçam, por meio do monopólio da expressão legítima da verdade acerca da formação de jovens protagonistas, que os textos/documentos curriculares deste campo específico produzem as suas visões de mundo, as suas ideologias.

Em que pese essa produção, a premissa encontra-se fundada no alcance da regionalização escolar, sobretudo as escolas que encontrem dificuldades para alcançar o sucesso na aprendizagem e que apresentem condições físicas viáveis para a implementação do Programa. Mas vale mencionar que a escolha das escolas é de responsabilidade das Secretarias de Estado da Educação, a partir dos critérios estabelecidos no documento orientador, não bastando apenas o interesse dos agentes da comunidade escolar para ingressarem.

No ano de 2010, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação instaura as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN)** (BRASIL, 2010), por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, aprovada com parâmetro no Parecer CNE/CEB nº 7/2010. As discussões são iniciadas, ainda no ano de 2008, com as atenções voltadas para a aprovação do ProEMI.

A formulação de Diretrizes Curriculares Nacionais constitui, portanto, atribuição federal, que é exercida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), nos termos da LDB e da Lei nº 9.131/95, que o instituiu. Esta lei define, na alínea “c” do seu artigo 9º, entre as atribuições de sua Câmara de Educação Básica (CEB), deliberar sobre as Diretrizes Curriculares propostas pelo Ministério da Educação. Esta competência para definir as Diretrizes Curriculares Nacionais torna-as mandatórias para todos os sistemas. Ademais, atribui-lhe, entre outras, a responsabilidade de *assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional* (artigo 7º da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 8.131/95), razão pela qual as diretrizes constitutivas deste Parecer consideram o exame das avaliações por elas apresentadas, durante o processo de implementação da LDB. (BRASIL, 2010, p.1, grifo do autor).

O parecer vai ao encontro do conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos pensados para nortear a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação da Educação Básica, lançados na Resolução CNE/ CEB nº 2/98, com o objetivo de

I – sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição, na LDB e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola;

II – estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica;

III – orientar os cursos de formação inicial e continuada de profissionais – docentes, técnicos, funcionários – da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam. (BRASIL, 2010, p.2).

Em meio a isso, ainda, estabelece as bases comuns para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), em diferentes modalidades oferecidas pelo sistema municipal, estadual e/ou federal. As DCN oferecem as condições necessárias para construir uma Educação Básica orgânica, ainda que dividida em três etapas, mas pensada a partir da ideia-força que

[...] devem presidir as demais diretrizes curriculares específicas para as etapas e modalidades, contemplando o conceito de Educação Básica, princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as etapas e modalidades (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação a Distância): articulação, integração e transição [...]. (BRASIL, 2010, p.3).

O Conselho Nacional de Educação pontua algumas ressalvas quanto à proposta, particularmente, ligadas à necessidade da lógica social, considerando a ênfase aos traços culturais.

Diante disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010a), promulgadas por meio da **Resolução CNE/CEB nº 04/2010, de 13 de julho de 2010**, estabelece no Art. 1º a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. Responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm em comum, não só de garantir a democratização do acesso e inclusão, mas também a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, jovens e adultos na instituição educacional (BRASIL, 2010a, p.1).

Vale destacar que tal promulgação encontra sua prática no Governo de Dilma Rousseff, a primeira mulher eleita Presidenta da República (2011-2014), em meio aos discursos sobre a continuidade das políticas econômicas e sociais do Governo Lula, apenas com ajustes conjunturais necessários, com o objetivo de manter os resultados obtidos desde 2003. Contudo, o início de seu governo apresenta-se marcado, ainda, pelo crescimento econômico, com linhas de crédito e a geração de emprego.

Em meados do primeiro mandato, a aceleração econômica perde força aliada ao pessimismo do mercado, o encontro de resistência de parte do congresso, levando à apresentação de medidas para amenizar os efeitos da queda na economia. Dessa forma, as estratégias desenvolvimentistas ancoradas na pujança econômica operam a dinamização do mercado doméstico de consumo, aliado à inserção social dos setores sociais, demonstrando-se frágeis, em comparação ao governo anterior.

Na política educacional, destaca-se a construção do Plano Nacional de Educação, para nortear as ações nas esferas municipal, estadual e federal e, particularmente, no ensino médio, o surgimento do Programa de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC), implementado por meio de políticas de transferência de recursos públicos para a iniciativa privada.

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)** (BRASIL, 2012), exaradas via Resolução CNE/CEB nº2/2012 e fundamentadas no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, têm o objetivo de construção de um Ensino Médio com unidade que atenda a diversidade diante de diversas formas de organização curricular (BRASIL, 2012, p.12).

Em acordo a esse objetivo, as orientações se dão no sentido de oferecer uma formação humana integral, para evitar a limitada preparação para o vestibular, contribuindo para “patrocinar” um sonho para todos os estudos do Ensino Médio, mas sem a clareza necessária de qual sonho comum será “patrocinado”.

Contudo, encontram-se diretrizes gerais para a construção de um percurso de formação que vá além dos limites de processos de seleção, como o vestibular, bem como anunciando subsídios para a formação integral dos sujeitos e, em tese, ofertas de possibilidades à diversidade de interesses e trajetórias.

A construção do Ensino Médio parte das próprias concepções que se tem sobre ele e, nas DCNEM, sua função está para

[...] além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens, novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2012, p.1).

Neste sentido, o EMB tem ocupado destaque nas discussões sobre educação básica por sua estrutura, conteúdos, condições, diferentes interesses que o intersectam (seja para uma formação cidadã, como para o mundo do trabalho).

A demanda provocada por essas mudanças na legislação, por si só, já indica a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB no 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98), além de se identificarem outros motivos que reforçam essa necessidade. A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2012, p.2).

Em outras palavras, o caráter reformista do Ensino Médio justifica-se, sobretudo, pelas mudanças sociais, culturais e econômicas, que encorpam os discursos orientados para processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado, tornando-o apto a ser ensinado (LOPES, 1999).

Em 2016, a Presidenta passa por um processo de impedimento que culmina na destituição do seu cargo, descrito por Singer (2016) como um golpe parlamentar-judicial-midiático, ocorrido em 31 de agosto de 2016. O impedimento, por certo, é uma instituição presente na Constituição Brasileira de 1988, todavia, no caso em questão, ele se configura golpe, pois causas são forjadas sem prova material e cabal, pelo menos, até o presente momento.

Neste cenário, assistimos a montagem de um “Estado de Exceção” com um governo ilegítimo, que tem à frente o vice-presidente Michel Temer (SINGER; LOUREIRO, 2016, p.878), que assume interinamente, buscando desconstruir as políticas econômicas e sociais do governo anterior.

Como forma de apresentação de sua plataforma, para o pós-impeachment, o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) lança o documento “Uma ponte para o futuro”, que, logo de início, em tom messiânico, propõe “buscar a união dos brasileiros de boa vontade” (PMDB, 2015), já que “o país clama por pacificação, pois o aprofundamento das divisões e a disseminação do ódio e dos ressentimentos estão inviabilizando os consensos políticos”.

Adicionalmente, toma como premissa o fato de o Brasil gastar muito com políticas públicas, fazendo-se necessária a construção de um equilíbrio fiscal por meio de medidas de austeridade, materializadas pela PEC nº 241 (PEC TETO DOS GASTOS PÚBLICOS). Além disso, a aprovação da reforma trabalhista, que flexibiliza e desregulamenta a legislação trabalhista, causa prejuízos e retrocesso aos direitos dos trabalhadores.

No campo educacional, o primeiro ato de Michel Temer, como presidente da República, se dá pela publicação da Medida Provisória nº 746/2016, implantando a questionável reforma do ensino médio, encaminhada pelo Ministério da Educação ao Congresso Nacional no dia 22 de setembro de 2016.

A tramitação da MP 746/16 se fez no Congresso Nacional entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017, em curto período (considerando o recesso do Legislativo Federal), no qual foram realizadas 11 audiências públicas. Nessas audiências, bem como na exposição de motivos da medida provisória, os argumentos em defesa de suas propostas carregam o viés pragmático presente nas DCNEM de 1998 e no PL 6.840/13: é preciso adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois apenas uma parte muito pequena dos concluintes da educação básica terá acesso à educação superior; é preciso reorganizar os currículos, dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais. (SILVA, 2017, p.27).

Entre outubro de 2016 e fevereiro de 2017, em meio às audiências públicas para apresentação dos fundamentos, a MP 746 está aprovada pela Comissão Mista, ou seja, por deputados e senadores, tornando-se o Projeto de Lei de Conversão (PVL) 34/2016. Depois de aprovada na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, com algumas alterações, torna-se a Lei 13.415 de 2017, que promove alterações significativas nos preceitos instituídos na LBD¹⁶.

Mais uma vez, as entidades que compõem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio estiveram nas audiências públicas e nas manifestações da sociedade civil contrárias à aprovação da Medida Provisória 746/2016. Das resistências a essa aprovação, é preciso dar o devido destaque às ocupações de mais de 1.200 escolas, Institutos Federais e Universidades por estudantes de todo o país. (SILVA, 2017, p.26).

Em processo de muita luta e resistência, o país assiste a um intenso movimento de ocupação de prédios públicos por estudantes contrários às propostas da reforma do “novo

¹⁶ Modifica os artigos 35 e 36 da Lei 9.394/16 que se referem à organização pedagógica e curricular do ensino médio e altera a Lei 11.494/2007, que regulamenta o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), autorizando o uso de recursos públicos para que entidades privadas ofereçam parte do ensino médio (formação técnica e profissional e educação a distância).

Ensino Médio”. Ao atingir o clímax do movimento, cerca de 1.400 instituições educacionais, por todo o país estavam sob gestão das juventudes estudantis, com pautas de discussão em torno da PEC nº 241 e da MP 746.

De outra parte, a reação contrária à MP se fez por meio das notas e dos manifestos de entidades acadêmicas e político-organizativas, das quais destacamos as que fazem parte do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação (FORUMDIR), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa, Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (CONIF), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA) e Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). (FERREIRA; SILVA, 2017, p.288).

Os principais contrapontos à reforma se dão em relação às alterações na organização das propostas curriculares pedagógicas e às normas de uso dos recursos públicos para a educação. Entre os argumentos mencionados, destacamos:

O IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) do ensino médio está estagnado”; “é urgente e necessário melhorar o desempenho dos estudantes brasileiros no PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)”; apenas 10% da matrícula do ensino médio é em educação profissional, muito aquém dos países desenvolvidos”; apenas 16% dos concluintes do ensino médio ingressam na educação superior, portanto, é necessário profissionalizar antes; e, a reiterada argumentação de que “o Brasil é o único país do mundo com uma mesma trajetória formativa e sobrecarregada por 13 disciplinas. (SILVA, 2018, p.3).

Entre as perguntas respondidas pelo Ministério da Educação (MEC), em seu sítio eletrônico, está: “Por que o novo Ensino Médio foi editado por Medida Provisória”? De acordo com o MEC, a edição da Medida Provisória (MP) segue estritamente as exigências da Constituição Federal, justificando a urgência dos trâmites utilizados, fazendo menção à frágil situação da última etapa da Educação Básica, por meio dos dados mais recentes do IDEB.

Agrega-se a esses argumentos, o fracasso do Ensino Médio como um dado de realidade, demonstrado em resultados de avaliações nacionais e internacionais. Imbuídos de tais explicações, parte-se para o aceleração do processo de reforma, com algumas datas emblemáticas, a saber: 1998, ano do grande debate e aprovação das diretrizes do Ensino

Médio, de acordo com a nova legislação da LDBEN (1996); 2002, Seminário Nacional sobre Reforma do Ensino Médio; 2007, FUNDEB com a promessa de universalização do Ensino Médio; 2009, novo ENEM; 2010, Ensino Médio Inovador; 2010, CONSED cria o Grupo de Trabalho da Reforma do Ensino Médio; 2012, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio aprovadas pelo CNE; 2013, Projeto de Lei (PL6840/2013); 2014, Plano Nacional de Educação (PNE) Meta 3.1.

O argumento derradeiro ofertado pelo MEC, para justificar o “novo Ensino Médio”, por meio de uma MP, agrega-se aos diversos outros projetos e reformas significativas no contexto nacional, editadas por meio de Medida Provisória e tornadas Leis, tais como Brasil Carinhoso, Mais Médicos, PNAIC, Royalties do Petróleo para Educação.

Nos sítios digitais do Ministério da Educação, afirma-se que todo movimento de reestruturação do ensino médio fundamenta-se na busca por mais qualidade, e que tais mudanças aproximam a escola da realidade dos estudantes, já que o faz sob o enfoque das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. Assegura-se, também, que cada jovem terá condições de seguir seu caminho, sabendo reconhecer e seguir suas vocações e sonhos. Seja pela possibilidade de continuação do ensino superior, ou com a entrada no mercado de trabalho. Sumariamente, a Medida Provisória tinha por objetivo reorganizar em dois aspectos: a organização curricular do ensino médio e o financiamento público desta etapa da educação básica.

Em conformidade com o discurso produzido pelo MEC, a reforma do Ensino Médio, discutida há anos, parte de diferentes projetos de governos, alimentada e aprofundada em conjunturas com ideologias comuns, isto é, o neoliberalismo educacional.

Segundo Silva (2018, p.2), “[...] as justificativas iniciais tornam possível identificar um discurso que retroage a meados da década de 1990 e que compõe as normativas do período”, que tem na MP 746 o início do chamado Novo Ensino Médio,

[...] que passa a ter a duração mínima de 3 mil horas, não mais do que 1.800 horas seja destinada à formação básica comum. A carga horária restante será destinada a um dos cinco itinerários formativos (Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e Aplicadas, Ciências da Natureza, Matemática ou Formação Técnica e Profissional). Além disso, a Lei determina a obrigatoriedade do atendimento a documento a ser produzido pelo Ministério da Educação, em cumprimento ao estabelecido no Plano Nacional de Educação: **a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. (SILVA, 2019, p.136, grifo nosso).

A elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁷ confere centralidade à organização dos currículos com base na prescrição de competências e, neste sentido, depois de três versões, encontra-se homologada em 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e, em 2018, precisamente em 4 de dezembro, para etapa do Ensino Médio (BNCC-EM). Para esta última, registra ter contado com mais de 44 mil contribuições no processo de reformulação e, de acordo com as informações no sítio eletrônico do Ministério da Educação, afirma-se que o processo de fabricação documental se deu por meio de um processo colaborativo¹⁸.

Vale registrar que a BNCC se apresenta como documento de caráter normativo, tendo por finalidade balizar a qualidade da educação, estabelecendo aquilo que considera patamar de aprendizagem e desenvolvimento, a que todo aluno tenha direito. Conforme o próprio texto,

[...] as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais. (BRASIL, 2018, p.6).

Para essa elevação, institui-se como documento orientador no processo de formulação dos currículos dos sistemas e das redes de ensino, apontando competências e habilidades a serem desenvolvidas, definidas em conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens consideradas essenciais para desenvolvimento no decorrer das etapas da educação básica.

No processo de produção destes discursos, os diversos agentes do campo, neste caso organizações não governamentais, Conselho Nacional de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME) e seus militantes, introduzem os seus sistemas simbólicos com vistas à obtenção do poder simbólico, o poder de fazer ver e de fazer crer, de transformar ou de conservar o *habitus* dos indivíduos e com esta transformação ou conservação, a transformação ou a conservação do mundo curricular.

¹⁷ “A presente versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) completa o trabalho de quatro anos ao longo dos quais o Ministério da Educação (MEC) coordenou o processo de discussão e elaboração da norma que deve orientar os rumos da Educação Básica no País” (BRASIL, 2018, p.6).

¹⁸ Audiências e consultas públicas on-line específicas; encontro com redes de ensino; representantes da área educacional, gestores, professores, especialistas e interessados na temática da educação para o Ensino Médio; e contribuições coletadas desde 2015.

Dito isso, o documento se estrutura em textos introdutórios (geral, por etapa e por área), os quais identificam as competências gerais que os alunos devem desenvolver ao longo de todas as etapas da Educação Básica, ao mesmo tempo, assim como as competências específicas, de cada área do conhecimento e dos componentes curriculares.

Faz-se uma incursão pelos direitos de aprendizagem ou habilidades, relativas a diversos objetos de conhecimento (conteúdos, conceitos e processos), que os alunos devem desenvolver em cada etapa da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio,

[...] desconsiderando a realidade da última etapa da educação básica, quem são os sujeitos alunos que ali estão, jovens em sua multiplicidade e diversidade. Vale reafirmar que na escola já tem currículo, e que a experiência formativa não cabe numa lista de objetivos. (SILVA, 2019, p.139).

Junto à BNCC, o Ministério da Educação também lança um Guia de Implementação do Ensino Médio e um site com conteúdos exclusivos para o chamado Novo Ensino Médio, ambos com a finalidade de auxiliar na construção de uma estrutura dessa etapa de ensino. Essas ações contemplam a elaboração dos currículos, de responsabilidade das redes de ensino estaduais e municipais e das escolas públicas e privadas.

Contudo, antes da promulgação da BNCC, em 21 de novembro de 2018, o MEC exarou a Resolução nº 3, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, justificada no Parecer CNE/CEB nº 3/2018. Conforme os dispositivos do Parecer, a atualização se legitima pela necessidade de implementação da BNCC – Etapa Ensino Médio, assim como a implementação da Reforma do Ensino Médio projetada pela Lei nº 13.415/2017, que altera o texto da Medida Provisória nº 746/2016 em Lei.

Define-se, portanto, que as atualizações são consideradas por todos os Sistemas de Ensino, por todas as escolas e redes, sendo pública ou privada, indispensável na estruturação de seus currículos e projetos pedagógicos, com aplicabilidade em todas as formas e modalidades do Ensino Médio, podendo ser complementado, se e quando necessário, por diretrizes próprias, tanto de ordem curricular, quanto operacional (BRASIL, 2018).

Por mais que os textos/documentos curriculares tragam discursos cujo teor resulta de condições objetivas e subjetivas específicas e de interesses em jogo na luta política, eles jamais consolidam o caráter de verdade absoluta a uma determinada ideologia, particularmente a curricular, isto porque mesmo organizados, elaborados e publicados em

diferentes programas de governo e sob diferentes signos político-partidários, contém marcas comuns, alimentadas pelo mesmo pressuposto, o neoliberalismo educacional. E, sobre ele aprofundamos análises no item a seguir.

2.2 Neoliberalismo educacional e a produção de ideologia

Em verdade, ao nos referirmos à reestruturação do currículo a partir de pressupostos do neoliberalismo educacional, sustentamos a ideia de que a “renovação curricular” não é apenas econômica e que o campo educativo apresenta contornos específicos produzindo uma **ideologia neoliberal educacional**.

A ideia de um neoliberalismo educacional encontra eco nas premissas básicas do neoliberalismo econômico, marcado por uma reorganização do capital, da reestruturação do sistema produtivo e do mercado de trabalho.

De um modo geral, a reestruturação educativa requer novas demandas educacionais e articula novos processos de reorganização educacional. Tal processo torna-se necessário para atender à orientação neoliberal de que o sistema escolar é ineficaz e que o Estado social tem se mostrado incapaz de resolver os dilemas da educação pública. Dessa forma, é essencial que, seguindo as críticas neoliberais e neoconservadoras, **critérios gerenciais sejam adotados para melhorar a qualidade e a eficiência do sistema; portanto, há que ser adotado um modelo baseado na ‘eficiência’ e no ‘sucesso’, ou seja, o mercado**. Seguindo essa lógica, a transferência dos pressupostos aplicados pelas empresas bem-sucedidas torna-se não só desejada como necessária. (HYPOLITO; HYPOLITO, 2003, p.77-78, grifo nosso).

No modelo gerencialista, as respostas para os problemas com a qualidade do campo educativo são respondidas com modelos mercadológicos, voltados para sucesso e para eficiência. “Para os neoliberais, há uma forma de racionalidade que é mais potente do que qualquer outra, a racionalidade econômica. A eficiência e uma ‘ética’ da análise custo-benefício são as normas dominantes” (APPLE, 2003, p.44), particularmente, nos desenhos inaugurados para o Ensino Médio, por apresentar uma aproximação quase que imediata com o tempo “apropriado” para a inserção no mercado de trabalho.

A agenda educacional neoliberal e neoconservadora pode ser identificada por intermédio de dois eixos de análise (APPLE, 1993, 2000; GENTILI, 1995a, 1995b): a) o princípio do sistema escolar competente com mecanismos de controle de qualidade externos e internos à escola, visando subordinar o sistema educativo ao mercado e sugerindo modelos de avaliação do sistema compatíveis com o novo modelo; b) um programa integrado de centralização e descentralização, bastante sincronizado a uma característica significativa do Estado: apresentar, simultaneamente, características de um Estado forte e fraco. Os aspectos de centralização – relativos ao Estado forte – incluem controle pedagógico centralizado, por meio de sistemas abrangentes (nacionais ou estaduais) de testes, mudanças curriculares com vistas a uma padronização nacional, e programas de formação de professores (continuada e inicial). Os aspectos de descentralização – relativos ao Estado fraco – incluem a transferência de poder das instituições públicas dos níveis federal e estadual para os níveis municipais e/ou comunitários, em geral acompanhados de propostas de autonomia financeira. (HYPOLITO; HYPOLITO, 2003, p.78).

As duas vertentes da reforma neoliberal que, em uma primeira análise, parecem estar polarizadas, mas, de fato, apresentam-se dialeticamente complementares, isto é, liberdade dos mercados, aumento da fiscalização, uma “estranha combinação: mercantilização e Estado regulamentador” (APPLE, 2003, p.117), orientando a organização, a publicação e a implementação dos textos/documentos curriculares. Ainda, em decorrência dessa estranha combinação, apreendemos a existência de outras características cruciais no modelo neoliberal, entre elas:

[...] o aspecto de o Estado ser, ao mesmo tempo, fraco e forte e os aspectos relacionados à lógica do livre mercado. Primeiro, o Estado fraco significa, no sentido neoliberal, que este deve prover somente os serviços relacionados a áreas essenciais, como educação pública, saúde pública etc., e não deve, por exemplo, interferir na economia, que deve ser regulada por intermédio das leis do mercado. Mas ao mesmo tempo, o Estado deve ser forte para criar e prover as condições políticas e ideológicas para atingir esses objetivos. Segundo, a introdução da lógica do mercado na educação não significa uma associação direta com privatização. Muitas vezes, essa introdução pode ser obtida por meio de um processo de “liberalização”. Enquanto privatização significa dispor os bens do Estado para venda, “liberalização” significa a redução do controle governamental e a abertura para a competição privada (DMS, 1995, p.140; WRIRT, 1997 *apud* HYPOLITO; HYPOLITO, 2003, p.62).

Dessa forma, ao mapearmos e analisarmos os textos/documentos curriculares nos aproximamos da ofensiva econômica e da ideologia neoliberal, não reduzidas ao papel/reflexo do Estado, mas ao conjunto de relações de poder e lutas simbólicas que o constituíram. “A forma regulamentadora permite ao Estado controlar o ‘leme’ dos objetivos e processos de

educação a partir do mecanismo de mercado”. Esse “controle do leme a distância” tem se disfarçado frequentemente no aumento do padrão de qualidade em nível nacional, em currículos nacionais e em provas nacionais (APPLE, 2003).

O neoliberalismo se retroalimenta, também, de perspectivas jurídicas, fortalecendo suas premissas, uma vez que “[...] os fatos sugerem que as políticas dirigidas pelo mercado podem levar a uma rápida erosão, fora do comum, de valores e instituições coletivas, democraticamente determinadas” (LEYS, 2003 *apud* APPLE, 2005, p.34).

Contudo, no campo jurídico, o seu desenvolvimento encorpa parte dos direitos fundamentais do agente, mas, ainda, aproximado dos processos de produção do capital, mantendo como premissas a exploração, a expropriação e o exército de reserva. Tais premissas são deslocadas para responder, além da crise do capitalismo no início dos anos 1990, algumas das mutações no processo produtivo, no controle da força de trabalho, operando mudanças de ordem técnica, amparadas em práticas políticas centradas na reorganização da função da escola.

Os fundamentos dessas práticas são alimentados pela identificação da necessidade de “outra” escola, particularmente distante do modelo de escolas públicas, que atualizam recorrentemente o fracasso na formação de trabalhadores, representando a própria deterioração da vida financeira da sociedade moderna. Em contrapartida, uma educação “eficiente e de qualidade” deve ser como uma máquina, otimizando tempo, custo e cada vez mais lucratividade, “[...] se dando o processo de mercantilização da educação que vem acompanhado da centralização do controle e que exige a despolitização das instituições públicas” (APPLE, 2005, p.12).

Mais do que proposições macro, que pouco dizem sobre a prática escolar, as “[...] normas, leis, programas e sistemas de avaliação impostos às escolas se transformam na sala de aula em prática pedagógica, em tudo o que implica o processo de ensino-aprendizagem” (APPLE, 2005, p.11), ditam o acesso à orientação, relativamente aos significados.

O neoliberalismo torna-se essencial na condução da reforma curricular, desde o processo de legitimação do que será ensinado, até a atuação na construção da sociedade cognitiva, culminando no desenvolvimento das faculdades mentais dos sujeitos na chamada “Sociedade do Conhecimento”. Neste retrato, o neoliberalismo educacional dá forma a um tipo de mercado do conhecimento, para além do nacional, e, nesse sentido, “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que

ampliou sua influência no mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.7). Nele há uma história e uma coerência, dado que se constitui como **estratégia** global.

O conceito de ideologia apresenta-se como uma construção da sociedade moderna ao propor que a consciência de determinada classe social, assim como os meios que ela usa para se manter dentro da sociedade, faz com que outros sujeitos a sigam. Assim, “[...] está relacionada com a capacidade de inspirar atitudes concretas e proporcionar orientações para a ação” (BOTTOMORE, 2012, p.184).

Por meio de uma ideologia, os homens seguem uma determinada classe e essa escolha depende das disputas ideológicas que levam o sujeito a segui-la, mesmo que não seja condizente com a base material do sujeito. Dessa forma, não é um fenômeno espontâneo, pelo contrário, é um fenômeno social, não só porque surge inserido na sociedade, como também porque veicula uma função social, ou seja, garante e perpetua uma dada unidade no seio da comunidade humana (PARASKEVA, 2001).

No campo curricular, o conceito de ideologia problematiza a qualidade da educação e do ensino, isto porque, aliado aos interesses da sociedade, na educação e no currículo, revela a perfeita cumplicidade, patenteando fronteiras muito tênues em que a primeira necessita sequiosamente das restantes como alicerces para a sua perpetuação. Esta cumplicidade, também, revela as conivências, talvez sutis, entre a sociedade, a ideologia, a educação, o currículo e o homem, demonstrando a subordinação deste último aos sistemas de direção ideológica (PARASKEVA, 2001) que são tanto a sociedade e a ideologia, como a educação e o Currículo. Cinco dedos da mesma mão visando um objetivo comum: a eficácia do tecido social (PARASKEVA, 2001).

Pensar a ideologia diante de múltiplos procedimentos metodológicos, de espectros filosóficos, sociológicos e políticos, bem como pela/na produção de discursos reformistas, contribui para identificarmos as marcas do neoliberalismo, desnudando, desnaturalizando e deslizando os interesses do mercado na escola, circunscrito ao sistema produtivo, resultando, em uma escola de quase-mercado.

Acresce-se a isso, as ideologias da meritocracia, do dom, realçadas por valores nacionais, ancorados na reprodução social, análogas aos princípios biológicos de reprodução e manutenção de sobrevivência da espécie, reforçando a necessidade de reprodução das sociedades humanas, sobretudo pelo princípio da força, do merecimento.

Em essência, as ideologias são modelos de valor que disputam entre si por posições hegemônicas de poder em determinadas sociedades (PARASKEVA, 2001) e, no campo da educação crítica, conduzem inevitavelmente ao debate sobre as lutas educacionais, políticas do currículo e da escola e suas intersecções com os campos econômico e social da sociedade.

Neste contexto, o discurso ideológico se caracteriza por uma construção imaginária (no sentido de imagens da unidade do social), graças a qual oferta aos sujeitos sociais e políticos um espaço de ação, fornecendo, além do *corpus* de representações coerentes para explicar a realidade (social), um *corpus* de normas para orientar a prática (política).

Como artefato, imbricado em relações de poder, as construções curriculares transmitem visões de mundo e identidades e, por seu caráter produtivo, em produzir senso comum, reconhecemos um discurso prescritivo ideologizante e simbólico¹⁹. As forças hegemônicas, sob a chancela do oficial, naturalizam ideias, relações, espaços simbólicos, signos e troféus socialmente construídos.

Ilustrando a discussão sobre neoliberalismo educacional e a produção da ideologia, destacamos o universo do chamado “novo ensino médio”, construído/proposto por notícias e textos divulgados no sítio virtual do Ministério da Educação, por meio de discursos complementares aos textos curriculares, enfatizando ou anunciando seleções e organizações de conhecimentos consideradas hegemônicas.

Ilustração essa, que em 2009, dá forma ao anúncio de “uma concepção para o ensino médio”, com tons de promessa para anos seguintes, cujo texto incursiona por uma das questões mais sensíveis e problemáticas do Ensino Médio Brasileiro (EMB), a sua descaracterização identitária.

¹⁹ Os discursos pedagógicos são simbólicos, eles já recontextualizam a ideologia no contexto pedagógico.

Gabinete do Ministro

- ACESSO À INFORMAÇÃO
- SECRETARIAS
- PROFESSORES / DIRETORES
- ESTUDANTES
- BRASILEIROS NO MUNDO
- PAIS E FAMILIARES
- GOVERNO

Uma concepção para o ensino médio



A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Esta última finalidade deve ser desenvolvida de maneira precípua pelo ensino médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, a serem desenvolvidas por um currículo, que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

A [Resolução nº 4](#), de 16 de agosto de 2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), determina a obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia para o ensino médio. A resolução também estabelece que os sistemas de ensino terão até agosto de 2007 para fixar as medidas necessárias para a inclusão das disciplinas no currículo. O [Decreto 5154/2004](#) estabelece as diretrizes para o Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante.

O Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº 15/98 e a respectiva Resolução nº 3/98 vêm dar forma às diretrizes curriculares para o ensino médio como indicações para um acordo de ações. Para isso, apresenta princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vistas à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino.

Figura 1 – Portal MEC

Fonte: Ministério da Educação, 2009.

No delineamento dos discursos sobre as funções do Ensino Médio, recorre-se ao texto da LDBEN de 1996, em seu artigo 22, destacando “de maneira precípua” a necessidade de preparação básica para o mercado de trabalho e cidadania dos educandos. Contudo, a organização curricular, pensada para nortear esta formação, pressupõe a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009).

Diante disso, os projetos de EMB são construídos a partir de características sociais, culturais e cognitivas dos sujeitos, sem a necessária clareza sobre que sujeito humano detém tais características. Mas, parecem responder as proposições neoliberais, que regulam posições na divisão social do trabalho e encontram sua forma de realização na educação formal.

A relação entre educação e o modo de produção determina a oferta, distribuição e realização de capitais, *habitus*, estratégias.

Por outro lado, se a construção do conhecimento científico, tecnológico, cultural é também um processo histórico, o ensino médio pode configurar-se como um momento que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio deve abranger, portanto, todas as dimensões de vida possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.1).

Sobre o processo de construção do conhecimento, apresentam-se alguns indícios:

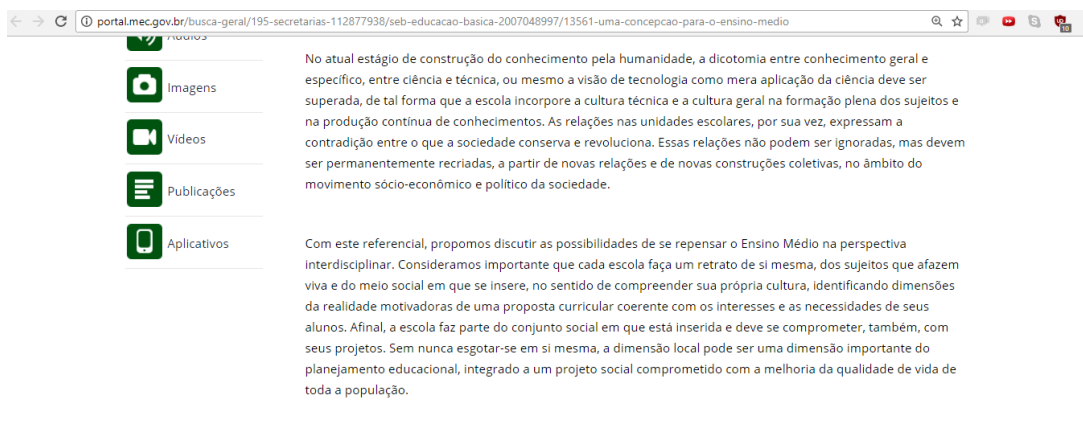


Figura 2 – Portal MEC

Fonte: Ministério da Educação, 2009.

Tais indícios são elencados como paradigmas a serem superados, entre eles a dicotomia entre conhecimento geral e específico; ciência e técnica; e, ainda, a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência. Ao contrário, o EMB incorpora **a cultura técnica e a cultura geral** para/na formação dos sujeitos e produção do conhecimento.

Contudo, os apontamentos acerca dos problemas promovem uma avalanche discursiva sobre a necessidade de reformar, reestruturar, repensar o Ensino Médio. Isto já toma forma no dia 21 de maio de 2009, a partir do anúncio de um encontro entre Coordenadores Estaduais do Ensino Médio e a Secretaria da Educação Básica do MEC, para discussão de mudanças na proposição curricular do Ensino Médio e o “novo” Enem.



Figura 3 – Portal MEC

Fonte: Ministério da Educação, 2009.

Os discursos que fundamentam a necessidade deste encontro ressaltam as políticas colocadas em curso, destacando o lançamento do Programa Ensino Médio Inovador (EMI) e o interesse em reunir os coordenadores para discutir possíveis mudanças curriculares e do exame nacional.

De posse dessa necessidade, o discurso ganha um novo tom com a afirmação de que o encontro apresenta o Programa EMI, que já está pronto, cuja finalidade delineia-se no oferecimento do apoio técnico e financeiro às redes estaduais de ensino e a adoção para aqueles **“que desejam melhorar a qualidade do ensino”**. No entanto, a recepção do apoio está condicionada à adesão ao programa e à apresentação de um projeto pelos Estados da federação.

Os discursos assumem a condição hegemônica de indução à tomada de decisão e à adjetivação das redes, uma vez que contempla uma lógica subjacente, de que as redes estaduais, ao aderirem aos programas, são aquelas preocupadas e comprometidas com a qualidade.

Nos parágrafos subsequentes, o conteúdo do discurso volta a ser de “sugestão”.

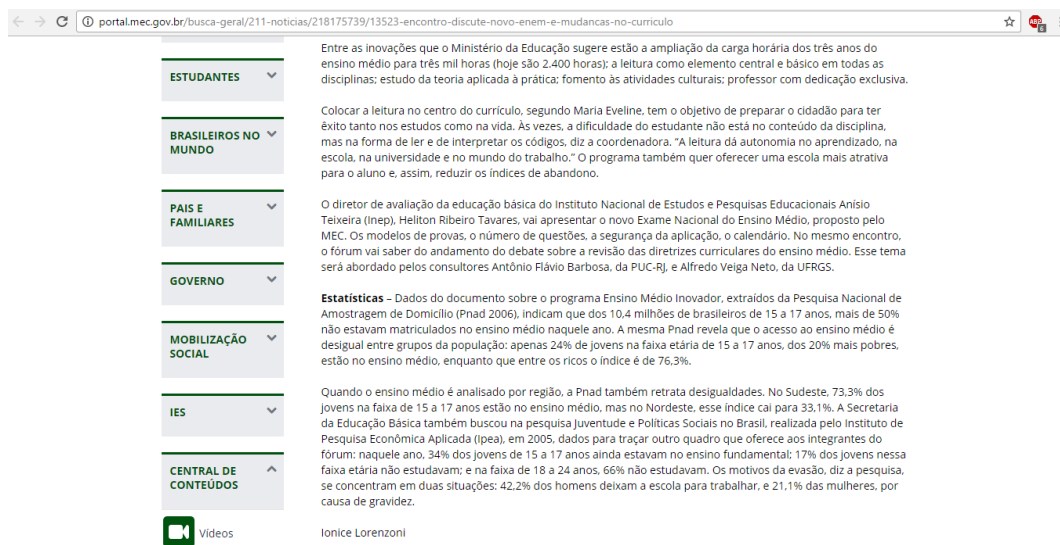


Figura 4 – Portal MEC

Fonte: Ministério da Educação, 2009.

Os anúncios antecipam sugestões de mudança para o Ensino Médio: ampliação de carga horária (de 2.400 para 3.000 horas); a leitura como componente básico e pensado para todas as disciplinas; estudo da teoria aplicado à prática; promoção de atividades culturais; professores com dedicação exclusiva.

Com a chamada “Políticas públicas pretendem transformar o ensino médio”, explicitam-se aspectos do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI).

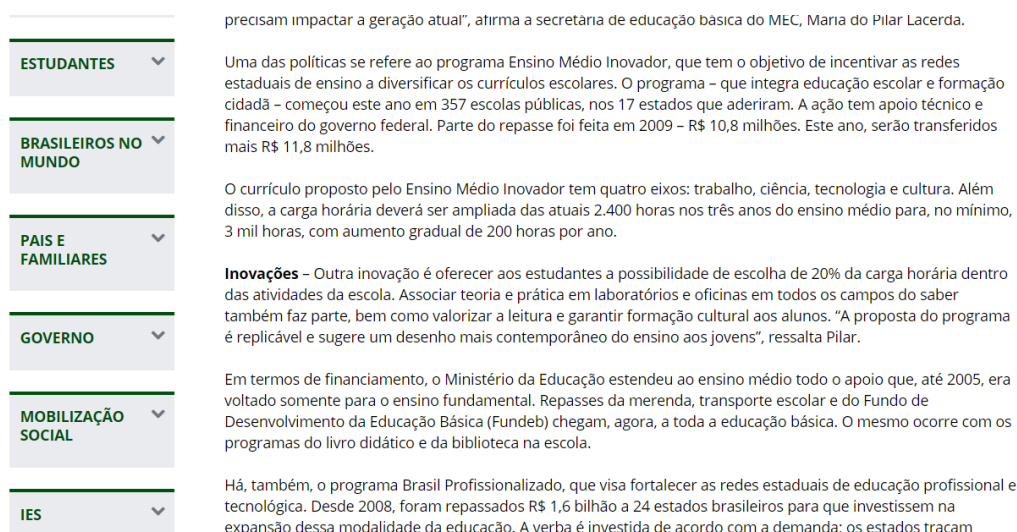


Figura 5 – Portal MEC

Fonte: Ministério da Educação, 2009.

O ProEMI, anunciado sob o signo da inovação, apresenta-se com definições do que se entende por inovação, neste momento da história, isto é, o oferecimento da possibilidade do aluno(a) escolher 20% da carga horária dentro das atividades escolares; associação entre teoria e prática; valorização da leitura; formação cultural dos sujeitos.

The image is a screenshot of the MEC (Ministério da Educação) website. On the left is a sidebar with navigation links: Pronatec, Prouni, Enem, Gabinete do Ministro, and a menu with categories like 'ACESSO À INFORMAÇÃO', 'SECRETARIAS', 'PROFESSORES / DIRETORES', 'ESTUDANTES', 'BRASILEIROS NO MUNDO', 'PAIS E FAMILIARES', 'GOVERNO', and 'MOBILIZAÇÃO'. The main content area is titled 'HORA DA EDUCAÇÃO' and features an article 'Ministro quer mais agilidade na reforma do ensino médio' dated August 17, 2012. The article text includes quotes from Minister Aloizio Mercadante about curriculum reform, mentioning the need for a more flexible and less fragmented curriculum, and the goal of having half of university federal vacancies filled by public school students by 2020. Social media sharing buttons for Google+, Twitter, and Facebook are visible.

HORA DA EDUCAÇÃO

Ministro quer mais agilidade na reforma do ensino médio

Sexta-feira, 17 de agosto de 2012, 15h11

O ministro da Educação, Aloizio Mercadante, acredita que o país tem motivos para comemorar os resultados do índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb) de 2011. Ressalta, no entanto, que é necessário avançar em todas as etapas, principalmente no ensino médio.

Com relação a essa etapa do ensino, em que os dados do Ideb apontam quadro de estabilidade, Mercadante diz que as ações devem passar pela ampliação das escolas de tempo integral e pela reformulação do currículo.

"Precisamos de um novo currículo, mais flexível, menos fragmentado, tirando um pouco dessa sobrecarga de disciplinas", afirmou o ministro, no programa de rádio Hora da Educação, nesta sexta-feira, 17. O ensino médio da rede pública tem hoje 13 disciplinas obrigatórias, mas pode chegar a 19, com as opcionais.

Segundo Mercadante, o novo currículo do ensino médio deve ser organizado com base nas quatro áreas de conhecimento cobradas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) — matemática e suas tecnologias; linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias. "Em quatro anos, metade das vagas nas universidades federais será preenchida por alunos de escolas públicas", previu. "Essa chance nunca foi possível antes no Brasil."

Ainda de acordo com o ministro, haverá pressão por resultados no Enem, "que vai ser o elemento estruturante do ensino médio".

As novas diretrizes do ensino médio, homologadas em janeiro deste ano, estabelecem que o MEC encaminhe ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de novo currículo. O projeto será apresentado em consonância com o Plano Nacional de Educação, que prevê o direito de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes do ensino médio. Já está em andamento o estudo que permitirá o aprofundamento e o detalhamento dessa proposta curricular.

Assessoria de Comunicação Social

Figura 6 – Portal MEC

Fonte: Ministério da Educação, 2009.

Os discursos se apresentam na perspectiva do “avanço” o que, em tese, acontece por meio da reestruturação curricular e, neste caso, o “novo currículo” para o Ensino Médio, mais flexível, menos fragmentado, aliviando o peso que as disciplinas trazem para ele. Dito isso, ao invés de disciplinas, o foco passa para quatro áreas de conhecimento, a Matemática e suas tecnologias; as Linguagens, códigos e suas tecnologias; as Ciências da natureza e suas tecnologias; e, as Ciências Humanas e suas tecnologias.

Diante disso, o “novo ensino médio” está apresentado por meio de um discurso que reconhece que em quatro anos, **metade** das vagas nas universidades federais serão preenchidas por alunos de escolas públicas. Contudo, problematizações em diferentes campos, por diferentes agentes, em diferentes expressões de um mesmo jogo são construídas, por exemplo:

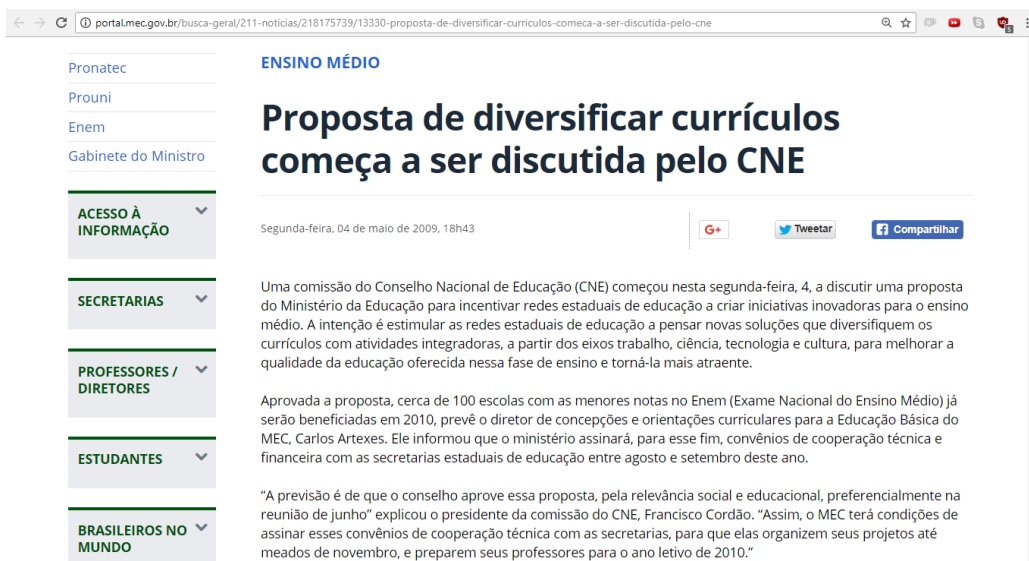


Figura 7 – Portal MEC

Fonte: Ministério da Educação, 2009.

O Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Educação (CNE) e as redes de ensino apresentam-se como campos de relações sociais, dinâmicos, produtores, mantenedores e reprodutores de hierarquização entre os que detêm o poder e os que aspiram em detê-lo. No entanto, segundo outras notícias, a discussão também é de interesse das próprias juventudes.



Figura 8 – Portal MEC

Fonte: Ministério da Educação, 2009.

O ponto de destaque, neste discurso acerca da juventude, está nas arguições de diferentes agentes cuja identificação parece se dar na perspectiva de legitimar o que se entende como “a melhor organização social possível”. Concordamos que os processos democráticos apresentam-se, em certo grau, como expressões históricas complexas e refinadas da organização social, isto é, uma organização social de interesse das relações de produção, que nasce no bojo das relações produtivas, portanto, uma democracia para o capital.

Nesse sentido, o conjunto de ideias neoliberais ganha consistência, alimentada por ideologias que sustentam a tese da “melhor organização social possível”, bem como outros possíveis desdobramentos ligados a esta premissa. No entanto, as proposições curriculares encontram-se aproximadas da produção da ideologia “da qualidade de ensino”, por entender que essa qualidade se configura na produção ideológica neoliberal.

Do aspecto da garantia da educação como direito social, ou seja, da oferta da educação com qualidade social, o conceito de qualidade torna-se central no encadeamento de ideias. Todavia, em poucas peças curriculares fica claro o que se entende por qualidade, como nesta:

Art. 8º A garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo. (BRASIL, 2010a, p.3).

A qualidade encontra-se mais ligada aos processos de escolarização (acesso, inclusão, permanência, enfrentamento e redução da evasão), do que da escolaridade (distribuição menos injusta de conhecimentos científicos). A maior parte dos textos/documentos discute o conceito de qualidade da educação como construção histórica, em sua possibilidade de assumir diferentes significados no tempo, nos espaços, para os grupos e seus interesses. Contudo, o fator polissêmico desdobra-se, também, no movimento dialético de ausência de sentido, uma vez que não se explicita sentido algum.

Vale ressaltar que as proposições curriculares se aproximam da produção da ideologia “da qualidade de ensino”, pelas lutas travadas no interior do campo curricular entre agentes sociais específicos. Lutas essas, reconhecidas como simbólicas pelo poder simbólico, pelo poder de “fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto, o mundo” (BOURDIEU, 1989, p.14). Dito de outro

modo, para formar o trabalhador adequado e disponível à inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos.

Segundo o artigo 42: “São elementos constitutivos para a operacionalização destas Diretrizes o projeto político-pedagógico e o regimento escolar; o sistema de avaliação; a gestão democrática e a organização da escola; o professor e o programa de formação docente” (BRASIL, 2010, p.13). Destes pontos, ainda destacamos **o sistema de avaliação**.

Art. 46. A avaliação no ambiente educacional compreende 3 (três) dimensões básicas:

I - avaliação da aprendizagem;

II - avaliação institucional interna e externa;

III - avaliação de redes de Educação Básica. (BRASIL, 2010, p.15).

Interessa aqui, a avaliação das aprendizagens e, diante disso, os questionamentos acerca de sua definição:

Art. 47. A avaliação da aprendizagem baseia-se na concepção de educação que norteia a relação professor-estudante-conhecimento-vida em movimento, devendo ser um ato reflexo de reconstrução da prática pedagógica avaliativa, premissa básica e fundamental para se questionar o educar, transformando a mudança em ato, acima de tudo, político. (BRASIL, 2010, p.15).

Nessa defesa, não se nota grandes mudanças de organização ou proposição, a não ser pela maior ênfase nos processos de avaliação em larga escala. Nesse movimento, os discursos curriculares fomentados/prescritos em textos/documentos curriculares para o Ensino Médio servem de palco para a produção, reprodução e legitimação do que entendemos como “a ideologia do neoliberalismo educacional”, sob o signo das mudanças de orientação, de organização e de proposições.

Na próxima seção apresentaremos os discursos neoliberais desvelados no interior da produção curricular para o ensino médio brasileiro, tendo como fio condutor das análises dois conceitos-chave, hegemonia e autonomia relativa.

3 ENSINO MÉDIO BRASILEIRO (2009-2019): desvelando os discursos curriculares neoliberais

Da ideia central de que os discursos reformistas, de cunho neoliberal, ofertam novos contornos ao “redesenho curricular”²⁰, nos aproximamos dos fundamentos do chamado “novo ensino médio”, orientados pela manutenção das análises, por meio de dois conceitos-chave, hegemonia e autonomia relativa.

É importante ressaltar que a identificação, tampouco a problematização da ideologia do neoliberalismo educacional, não incursiona pelo sentido de dizer o que dele é “falso” e/ou “verdadeiro”, mas, sim, pela apresentação do pressuposto ideológico (interessado, comprometido em transmitir certa visão de mundo, vinculado a interesses dos grupos situados em uma posição de vantagem na organização social). Acresce-se a isso sua ampla repercussão na história mundial, sobretudo na história recente (final do século XX e início do século XXI), fundada na força assumida no contexto econômico, político e social brasileiro, pelo alcance, domínio e repercussão no campo educativo.

Dessa forma, o empreendimento de desvelar os discursos curriculares neoliberais, para apontar marcas do processo hegemônico e da autonomia relativa, na produção dos textos/documentos curriculares para o ensino médio (2009-2019), passa por alguns elementos, a saber: o Estado cumprindo um papel de educador, construindo relações pedagógicas por meio desse 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).

²⁰ Nomeação usada em textos/documentos curriculares oficiais do recorte temporal, como os do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009, 2011, 2012, 2013, 2014, 2016).

3.1 Hegemonia e Autonomia no/do ensino médio brasileiro

Pergunte sempre a cada ideia: a quem serve?

Bertold Brecht

O princípio da hegemonia se dá a partir da conversão do discurso dominante em conhecimento pertencente do 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, mas não se vê 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, apreendemos que 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.

A fim de aprofundarmos análises acerca da hegemonia, nos aproximamos de proposições circunscritas ao reconhecimento do terreno privilegiado de desenvolvimento de suas lutas desenvolvidas pela sociedade civil. Depreendemos que a sociedade civil se apresenta no espaço social e simbólico tático de propagação da pedagogia da hegemonia, difundida no campo educacional brasileiro.

Em consonância com Neves (2005), a noção de pedagogia da hegemonia inspira-se no constructo teórico-conceitual de que toda relação hegemônica se torna, necessariamente, uma relação pedagógica. Portanto, assumimos que esta noção coopera no desvelamento das relações hegemônicas presentes na produção discursiva e curricular para o ensino médio.

A compreensão do contexto das demandas colocadas para a educação volta-se ao atendimento da reorientação do capital, sobretudo, às demandas relacionadas ao mercado e à manutenção de sua hegemonia. Isto porque as condições hegemônicas, sobre as quais nos debruçamos, mantêm relações orgânicas com o capitalismo avançado, no sentido de complexidade de relações, como as desenvolvidas em economias financeirizadas.

Dentro do terreno da sociedade civil, sobretudo no campo educacional, as forças dominantes, dotadas de capital, desenvolvem estratégias para educar para o consenso.

O consenso ou a adesão espontânea a um projeto societário é, de acordo com Gramsci, o modo próprio como o capitalismo vem ganhando a disputa hegemônica nas sociedades urbano-industriais contemporâneas, que não mais caracterizam pela restrição do poder à aparelhagem estatal. (NEVES, 2005, p.209).

Nas sociedades contemporâneas, sobretudo nas ocidentais, onde o Estado já não se sustenta a partir do poder absolutista, alcançar o consenso torna-se imprescindível para que um projeto de sociedade se torne hegemônico. Sem o consenso a classe dominante não consegue transformar ou preservar aspectos político- culturais do projeto societário, e o Estado vai ampliando seu papel, de modo dialético, resignando a numerosa classe dos menos favorecidos, diante do projeto de sociedade da classe dominante. “Sendo assim, o Estado assume cada vez mais um papel educador, na medida em que passa a propor a condução de amplos setores da população a uma reforma intelectual e moral adequada ao projeto de sociabilidade dominante e dirigente” (NEVES, 2005, p.16).

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 *ensinoaprendizagem*, 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.

As políticas de dominação nas sociedades modernas se dão por meio da hegemonia, sustentada, sobretudo, nos sistemas educativos, nas religiões e nos meios de comunicação, em meio a relações desiguais de poder. A ampla divulgação dos discursos se dá por diferentes meios, na perspectiva de garantir audiência, legitimidade e adesão da classe dominante, que

[...] é dominante em dois modos, isto é, “dirigente” e “dominante”. É dirigente das classes aliadas, é dominante das classes adversárias. Portanto, uma classe desde antes de chegar ao poder pode ser “dirigente” (e deve sê-

lo): quando está no poder torna-se dominante, mas continua sendo também “dirigente”. (LIGUORI; VOZA, 2017, p.366).

Os exercícios de direção e domínio tornam-se expressões de poder e, no campo curricular, estes movimentos se materializam com a própria organização, publicação e ampla distribuição de documentos, repletos de discursos, cujas marcas são ideológicas e hegemônicas.

Como o poder é exercido não por meio das instituições políticas, mas por meio da cultura, a hegemonia torna-se “[...] um complexo processo de relações vinculadas ao exercício do poder das sociedades de classes materializando-se a partir de uma concepção de mundo e da prática política de uma classe ou fração de classe”. (NEVES, 2005, p.7).

Compreendemos que todas as classes, ou frações de classe, exercem algum tipo ou grau de poder no espaço social que ocupam, mas, as investigações acerca das relações de poder desempenhadas pelas classes política, social e economicamente dominantes dão a tônica dos discursos curriculares. Contudo, a

[...] hegemonia se refere não à acumulação de significados que estão em um nível abstrato em algum lugar “da parte superior de nossos cérebros”. Ao contrário, refere-se a um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são *vividos*. (APPLE, 2006, p.39, grifo do autor).

Em verdade a hegemonia está para além da luta ideológica pelo consenso, embora possua meios para alcançá-lo, ao mesmo tempo, que orientada pela busca constante de conservações de posição no campo que ocupa e no domínio das demais classes não dominantes. Não que seja uma ação partidária, mas uma ação de classe, e a luta de classes, por sua vez, seria a luta por estilos de vida.

Esta luta tem início com a publicação do **Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI** (BRASIL, 2009), na qual o Estado se vale de alguns argumentos, em prol de legitimação, justificadas na ideia de que a etapa do ensino médio é a de maior complexidade, em termos de estruturação de políticas públicas e de enfrentamento de desafios. Isto, em função de sua própria natureza, de caráter intermediário e por atender um público com diversas expectativas (adolescentes, jovens e adultos).

Educação Infantil e Ensino Superior sempre foram delineados por objetivos e finalidades claramente definidos, ao contrário do Ensino Médio que alçado como parte da educação básica, a partir da LDBEN de 1996, sem a devida normatização jurídica de sua função social, parte da história recente da educação nacional.

Apesar de todas as ponderações sobre o cenário pouco animador do Ensino Médio, anuncia-se no texto, uma função estratégica, isto é, a construção de uma nação, por meio da abrangência dos aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos, como fato indispensável para relação de soberania e não subalternidade às demais nações.

As disposições apontam para a necessidade de uma educação geral, que prepare para o trabalho e forme pessoas aptas à inserção social cidadã. Pessoas que se entendam com poder de atuar e construir seu processo histórico, atentos às transformações sociais, capazes de compreender os fenômenos sociais e científicos do cotidiano e que tenham condições de prosseguir nos estudos.

Diante de tais pressupostos, lança os pilares de sustentação da identidade do Ensino Médio, em tese voltados para a superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante, por meio de discurso voltado à identidade unitária, que atenda as necessidades da realidade brasileira, não se limitando ao imediato, pragmático e utilitário (BRASIL, 2009).

A formação com base unitária suscita a capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as circunstâncias da vida social e produtiva, com a defesa “[...] que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos” (BRASIL, 2009, p.4). Para tanto, a organização, em tese se dá a partir do avanço “[...] do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo” (BRASIL, 2009, p.4).

Dessa forma, o ProEMI (Brasil, 2009) encontra-se anunciado como exercício efetivo por melhoria na oferta de ensino de qualidade em escolas públicas estaduais.

Considera ainda que o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular. (BRASIL, 2009, p.16).

Em outra passagem textual, a intenção está em assegurar condições mínimas de qualidade – identificada na perspectiva de colocar em prática as mudanças propostas como necessárias na organização curricular das escolas. Para tanto, espera-se os seguintes impactos e transformações, a saber: superação das desigualdades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade do ensino médio, levando em consideração a diversidade de sujeitos; e, oferta de aprendizagem considerada significativa para jovens e adultos, a partir do reconhecimento e priorização advinda da interlocução com as culturas juvenis.

A proposição em consolidar políticas de fortalecimento, dentro do desenvolvimento do programa, se estrutura por meio da promoção das ditas inovações pedagógicas, as quais provocam mudanças essenciais na organização curricular, dando forma ao currículo “inovador” de Ensino Médio. Currículo operado, em tese, no sentido de gerar maior sustentabilidade para as políticas públicas, estabelecer uma “nova” organização curricular e fomentar bases para uma “nova” escola de Ensino Médio.

Vale mencionar que tal proposta se destina às escolas públicas não profissionalizantes, uma vez que a produção do discurso curricular está delineada para uma significação real para seu público, considerando indispensável o currículo como “[...] a essência do processo educativo, com seus diversos componentes, inclusive sob a forma de disciplinas” (BRASIL, 2009, p.14).

Dessa forma, tornado um dos elementos orientadores do trabalho escolar e peça privilegiada de disputa, no terreno das lutas por hegemonia, incluindo os componentes encarados como centrais e obrigatórios exarados na legislação e nas normas educacionais. No entanto, fica prevista a inclusão de componentes flexíveis, trazendo o caráter variável para que possa atender aos inúmeros interesses e demandas dos alunos (BRASIL, 2009).

Para sua “nova” organização se pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar, a fim de desenvolver conhecimentos estimulando “novas” “[...] formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”. (BRASIL, 2009, p.16).

A partir do ProEMI, entende-se que independente do modelo escolhido, dificilmente o EMB cumprirá seu papel sem construir currículos inovadores e flexíveis, que deem a abertura

para a construção de itinerários formativos diversificados. Isto para que responda da melhor forma possível o universo heterogêneo de condições, interesses, desejos, tempos e espaços.

Pensa-se a inovação a partir de componentes centrais obrigatórios, flexíveis e variantes.

Assim, considerando os quatro eixos estruturantes do currículo do Ensino Médio, por exemplo, os estabelecimentos de ensino podem conceber currículos que contemplem diversas ênfases, seja do ensino das ciências, seja das artes, ou dos códigos e linguagens ou da matemática (BRASIL, 2009a, p.8).

Nessa proposição, localizamos o cerne do “currículo inovador de Ensino Médio”, isto é, seus eixos articuladores do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, pensados para se desenvolver em diferentes espaços (sala de aula, bibliotecas, sala de leitura, equipamento esportivo e recreativo, oficina, ateliê, laboratório, pesquisa, trabalho de campo, estágio supervisionado, dentre outros) e tempos de *ensinoaprendizagem* (BRASIL, 2009).

Na perspectiva de conferir especificidades a estas dimensões constitutivas da prática social que devem organizar o ensino médio de forma integrada – trabalho, ciência e cultura –, entende-se a necessidade de o ensino médio ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural. (BRASIL, 2009, p.8).

A necessidade de constituir uma base unitária justifica-se, segundo a produção do discurso, na necessidade de incluir todas as dimensões e sobre a qual possam se assentar inúmeras possibilidades de formações específicas ampliadas.

A despeito dos pressupostos lançados para inovação curricular, afirma-se categoricamente que sua atual organização ainda é bastante rígida, segmentada e informe, exigindo da diversidade dos alunos adequação de tempo para aprendizagem. Dito isso, apresenta a necessidade de redimensionar os tempos escolares, na perspectiva de tornar o currículo mais ágil, mais atraente e edificando maiores chances de inserção no mercado de trabalho, destacada no texto como fundamental para uma educação de qualidade nos dias atuais, ao mesmo tempo, que apresentando a interdisciplinaridade como caminho possível.

A interdisciplinaridade adotada

[...] assume o princípio de que “*todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos*”, e que “*o ensino deve ir além da descrição e constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação*”. (BRASIL, 2009, p.13, grifo do autor).

A partir dessas localizações entende-se que a comunicação entre conhecimentos é espontânea, apesar da rigidez da organização escolar vivida até então, sugerindo que com a “nova” organização curricular, para além da comunicação, constrói-se a possibilidade de desenvolvimento de conhecimentos (saberes, competências, valores e práticas).

Para tanto, as propostas circunscrevem-se a “[...] estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura” (BRASIL, 2009, p.7), por meio de um processo dinâmico, participativo e contínuo. Sob esta ótica, a interdisciplinaridade pode ser interpretada como marca da qualidade, da Pedagogia da hegemonia que se vem construindo.

Concordamos com Silva e Jakimiu (2016), ao afirmarem que na composição do discurso curricular que embasa o ProEMI torna-se possível identificar duas vertentes de influência:

[...] a primeira, caudatária das políticas curriculares que o antecederam, notadamente do Parecer CNE/CEB no 15/98 (BRASIL, 1998) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e se firmavam em torno do conceito de “competências”; e, o segundo, emanado das primeiras mudanças de direção quando assume o governo do Partido dos Trabalhadores, cujo projeto formativo é enunciado em torno do eixo “ciência, cultura e trabalho”. Para essa última perspectiva, tais elementos seriam desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos e estariam alicerçados em uma base unitária “sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (BRASIL, 2009 *apud* SILVA; JAKIMIU, 2016, p.915-916).

A par disso, a organização curricular alia-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, às Diretrizes complementares, orientações dos respectivos sistemas de ensino, contribuições das teorias educacionais e conhecimentos advindos da participação coletiva, dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar. Nesse contexto, parte do pressuposto de que esses sujeitos

detêm o real conhecimento sobre o contexto a ser inovado, uma vez que a “comunidade escolar, dentro de um processo de construção coletiva, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado no contexto da escola” (BRASIL, 2009, p.10).

Os projetos das escolas, com as proposições de experiência de inovação curricular, são registrados no Plano de Ação Pedagógica (PAP)²¹ e encaminhadas à Secretaria Estadual de Educação, que, por sua vez, envia para a Secretaria de Educação Básica do MEC. Dessa forma, é de responsabilidade da União a criação de propostas inovadoras e garantia das condições de implementação e desenvolvimento (condições materiais e aporte financeiro).

Assume-se que as “novas” proposições curriculares promovem inovações nas práticas educacionais, com as quais o Estado educador espera que a escola adicione outras estratégias para formar cidadãos emancipados, ou seja, intelectualmente autônomos, participativos, solidários, críticos e com condições de exigir espaço digno dentro da configuração social e do mundo do trabalho.

Segundo as contribuições de pesquisa apresentadas por Silva e Jakimiu (2016), sob a ótica da organização curricular proposta pelo ProEMI, “[...] a mudança mais significativa é a de que a estratégia para a implementação da ‘inovação’, que anteriormente se consolidava por meio das ‘Linhas de Ação’, passa a ser organizada com base na ideia de ‘Macrocampo’” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p.923).

De acordo com a definição apresentada no documento, o macrocampo se constitui pelo conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão presentes em cada uma das áreas de conhecimento, percebidas como um grande campo de ação educacional e interativa, com capacidade para contemplar diversas ações para qualificação do currículo escolar.

Conjectura-se que o currículo inovador seja planejado e experienciado a partir de oito macrocampos, sendo dois obrigatórios²² e seis eletivos e, de responsabilidade das unidades escolares escolher os macrocampos eletivos, levando em consideração as demandas do

²¹ Vale mencionar que há uma mudança no nome do instrumento para apontamento das ações planejadas da escola. Na primeira versão do documento do programa, em 2009, aparece como Plano de Ação Pedagógica (PAP) e nas versões dos anos seguintes passa a ser denominado de Projeto de Reestruturação Curricular (PRC). No documento orientador de 2009, também é mencionado o termo Plano de Atendimento Global (PAG), mas não fica clara sua definição e em outro momento é possível interpretar PRC e PAG como sinônimos.

²² De acordo com Silva e Jakimiu (2016), “[...] a partir da versão final do documento do ProEMI (BRASIL, 2013a), a escola deveria contemplar três macrocampos obrigatórios (Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento), e mais dois macrocampos de livre escolha com vistas a totalizar ações em no mínimo cinco macrocampos (BRASIL, 2013a)” (SILVA; JAKIMIU, 2016, p.929- 930).

contexto no qual está inserida e os elementos presentes em seu projeto de reestruturação curricular.

No ano de 2011, por meio de acordo entre Instituto Unibanco (IU) e Ministério da Educação, ocorre uma junção entre as proposições do Programa Ensino Médio Inovador e Projeto Jovem de Futuro, criado pelo próprio Instituto Unibanco (IU) no final de 2006, tornando responsabilidade do IU, a oferta do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem do Futuro (2012).

Mais do que uma parceria público-privada, diretamente ligada à operacionalização de um programa para uma das etapas da Educação Básica, entendemos que essa junção é a expressão dos movimentos hegemônicos da classe neoliberal brasileira, representada fortemente pelo empresariado, em busca de modernização conservadora. O Projeto torna-se um produto do neoliberalismo educacional e com impressões para produzir e reproduzir hegemonias, em função de sua autonomia.

De ponto de partida afirmamos que há distinções entre a natureza do Programa e do Projeto, sobretudo em relação à formação dos estudantes, a começar pelos sujeitos parceiros previstos para operacionalização, o Instituto Unibanco conta com os seguintes parceiros, Fundação Lemann, Nova Escola, Inspirare, INEP, Observatório do PNE, o Estado (na persona das secretarias de educação), entre outros.

Os documentos publicados pelo Instituto, particularmente, nos anos de 2009 e 2016, apresentam discursos da direção executiva e da superintendência do Instituto Unibanco, em forma de textos de abertura dos relatórios dos anos do Programa Jovem do Futuro (INSTITUTO UNIBANCO, 2009):

Reúne ações, métodos e tecnologias que proporcionam às escolas de Ensino Médio uma proposta de gestão abrangente e participativa, focada em resultados. Para participarem do projeto, as escolas devem formalizar sua adesão, o que na prática representa um compromisso com as metas estabelecidas para melhoria do desempenho e diminuição dos índices de evasão de seus alunos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p.14).

Para tanto, promove ações pensando no mercado de trabalho e no oferecimento de condições mínimas para que os sujeitos consigam pertencer às relações de produção e apresenta-se com o propósito de melhorar a educação pública do Brasil na produção sobre o

EMB, garantindo o direito à aprendizagem, à equidade e à visão para a sustentabilidade dos resultados.

Quadro 6 – Sobre o Instituto Unibanco

MISSÃO	VISÃO	OBJETIVOS ESTRATÉGICOS
Contribuir para a garantia do direito de aprendizagem dos jovens na educação pública. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p.8, grifo nosso).	Ser uma referência de excelência no Ensino Médio, fortalecendo o diálogo com atores relevantes e ampliando o repertório de soluções para a educação pública de qualidade. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p.9, grifo nosso).	Incentivar e apoiar a formulação de políticas públicas integradas voltadas à juventude. Identificar, produzir e disseminar conhecimento sob a forma de informações, estudos e tecnologias sociais. Garantir padrões de eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção de resultados. Capitalizar os recursos e a força do voluntariado empresarial para a potencialização de resultados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p.8).

Fonte: Instituto Unibanco, 2009, 2016.

Organização: A autora, 2019.

As discussões sobre flexibilização lançadas nos textos/documentos curriculares do Estado (poder público) e das parcerias entre o poder público e privado, apontam para a necessidade dos alunos do ensino médio terem a possibilidade de fazer escolhas, em seus percursos de formação, sendo

[...] importante ressaltar que a flexibilização das trajetórias no Ensino Médio, constante de reforma, tem potencial para tornar a escola mais interessante para os jovens, ao possibilitar a eles fazer escolhas mais afinadas com seu projeto de vida. Porém, um dos pontos que merecem atenção é a forma de implementação. Se as mudanças não estiverem subordinadas a uma política de promoção da equidade, que destine investimentos para as redes de ensino e a formação dos profissionais de educação, pode haver um aumento nas desigualdades educacionais. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p.12).

Para repensar o ensino médio brasileiro, os discursos problematizam as trajetórias únicas, fundadas em conteúdos que não estabelecem diálogo com as perspectivas das juventudes, materializadas em currículos não flexíveis às trajetórias diversas, desalinhados dos projetos de vida. Contudo, apresentam predisposição para contemplar as possibilidades de aprofundamento dos estudos dos jovens.

Um levantamento nacional realizado pelo Instituto Unibanco neste ano procurou identificar os principais desafios curriculares do Ensino Médio regular. Foram utilizados como fontes de pesquisa artigos publicados na grande mídia, a bibliografia especializada (estudos e pesquisas) e as discussões realizadas nos principais congressos e seminários sobre Ensino Médio entre 1998 e 2015. O estudo constatou que a crítica sobre o Ensino Médio se estrutura em torno de três eixos: a existência de uma trajetória única e inflexível, sem a possibilidade de formações alternativas; o currículo pouco adaptado à diversidade de juventudes e o inchaço e a fragmentação dos conteúdos curriculares. Embora nos últimos anos o número de matrículas no Ensino Médio mantenha-se em patamar relativamente estável (na marca dos 8,3 milhões), entre a segunda metade da década de 1990 e o início dos anos 2000 registrou-se um salto de mais de 50% nas matrículas. Isso mudou o perfil dos jovens que chegam a essa etapa, antes restrita a uma elite, impondo à escola o desafio de lidar com a heterogeneidade do corpo discente. (INSTITUTO UNIBANCO, 2015, p.2-3).

Todavia, questionamos o conteúdo do discurso que anuncia a possibilidade de flexibilização curricular a partir dos projetos de vida, desejos, anseios dos jovens e da juventude brasileira, por considerá-lo inexequível, alimentado por princípios de injustiça e potencialmente um aparato para produção, legitimação, reprodução e manutenção das desigualdades educacionais.

Inexequível por ser contraditório aquilo que o consolida discursivamente, como princípio e fim das reformas curriculares, isto é, a necessidade de constituir uma base nacional comum curricular, que garanta uma matriz básica à formação dos indivíduos e, particularmente, garanta autonomia aos alunos do EM.

Caberá à Base Nacional Comum Curricular trazer mais equilíbrio para a pauta do Ensino Médio, já que representa um avanço ao definir o conteúdo que todos precisam aprender e as expectativas de aprendizagem em cada série. Por isso, a conclusão e divulgação da parte específica dessa etapa é imprescindível para que a reforma consiga promover, de fato, as melhorias pretendidas e necessárias. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p.12).

Todavia, há conflitos eminentes no momento em que a possibilidade de autonomia aos indivíduos é colocada às redes e aos sistemas de ensino, uma vez que “[...] a participação dos estudantes é fundamental para implementar mudanças no Ensino Médio que sejam aderentes às reais necessidades educacionais das juventudes” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p.13).

Autonomia para a escola desenvolver e consolidar uma nova cultura de gestão, mais ativa e focada em bons resultados, é um dos princípios centrais do Jovem de Futuro. O projeto investe no talento dos educadores e gestores que já atuam nas instituições, favorecendo mudanças de atitude com a preocupação de garantir que, ao final do processo de implantação, a comunidade escolar esteja apta a definir seus próprios rumos em uma busca permanente de melhores resultados. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p.34).

A ideia de autonomia patenteada nessas orientações tem como objetivo garantir o serviço dos interesses particulares e, para tanto, as orientações neoliberais voltadas à escola designam certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é antes de tudo econômico. Ou seja, os indivíduos capitalizam recursos privados pelos quais a sociedade garante o rendimento futuro em uma espécie de privatização, que afeta tanto os saberes e as instituições, cujas funções seriam justamente a de transmitir valores e conhecimentos, quanto o próprio laço social.

Nesse contexto, destacamos um elemento interessante, isto é, as instituições privadas tratam o investimento no setor público como negócio social, para a melhoria da oferta educacional, expressando a preocupação em entender o fenômeno onde se atua e **produzindo conhecimento** sobre o fenômeno. No entanto, a maior parte das parcerias de pesquisa são instituições econômicas, com marcas de políticas e premissas neoliberais, que fundam um investimento social em sua capacidade de dar resultados.

Assim como no mundo dos negócios, investimento social pressupõe retorno. A diferença é que o lucro dá lugar aos benefícios para a sociedade como resultado esperado do investimento. É uma decorrência, portanto, a necessidade de contar com meios de avaliar, mensurar e certificar esses ganhos. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p.10).

Diferentemente do campo econômico, alega-se que os lucros do campo educativo são os próprios benefícios sociais, isto é, o lucro do investimento social seria simbólico, cujo valor está agregado e o ganho é coletivo. A ideia de transferir “[...] a expertise empresarial de

transformar conhecimento em técnica e ter a técnica a serviço da produção de resultados sociais é o que de melhor o empresariado pode oferecer como apoio” (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p.10, grifo nosso).

Para além do mencionado, a rentabilidade alcança sim, em certa medida e com controvérsias, a sociedade civil, sobretudo, as relações de produção. O agente que ganha com o jogo é o mercado, já que as regras, pressupostos e finalidades são pensados para além tanto dos interesses das próprias instituições, como dos indivíduos que veem as relações de produção e consumo como possibilidade de sobrevivência e existência como partícipe da organização social.

Para o mercado moderno, a exigência mínima está na conclusão do processo de escolarização básica, em especial chegar e finalizar a última etapa de escolarização básica— o ensino médio.

Em um país que se alinha com as principais economias emergentes do mundo e tem influência crescente no panorama político e econômico internacional, os problemas sociais não se explicam pela pobreza generalizada. O grande mal brasileiro é a desigualdade. E nenhum outro fator influencia tanto essa questão quanto a escolaridade, que guarda uma razão direta com o nível de renda e a empregabilidade. (INSTITUTO UNIBANCO, 2009, p.9).

Vale dizer que a desigualdade se alimenta dos interesses de classe e importa entender o papel da escola brasileira na estruturação das desigualdades e na reprodução social.

Mas Carnoy (1993) observa ainda que, mesmo no capitalismo, se consideramos as análises que apontam para o papel reprodutor das relações sociais desempenhado pelo sistema escolar, as instituições educacionais não são apenas reprodutoras da classe dominante sobre a qualidade e a quantidade de educação que deve ser oferecida. Para ele, as escolas públicas refletem também as demandas sociais, pois são as reivindicações sociais que acabam por moldar o Estado e a educação e, por isso, as reformas exigidas podem aparecer cooptadas ou manipuladas. Porém, supor que elas sejam inteiramente manipuladas é subestimar a consciência dos grupos subalternos na sociedade capitalista. Isso porque, para o autor, os conflitos trabalhistas e os movimentos sociais determinam a mudança social e são profundamente determinados por ela. À medida que o capitalismo se modifica, algumas das reivindicações feitas às escolas pelos capitalistas também se alteram, ainda que o tema básico, da reprodução das relações, permaneça o mesmo. Em suas palavras: “Analogamente, as reivindicações dos movimentos sociais têm – se – alterado com a mudança social, ainda que sem alteração do tema básico da ampliação de seus direitos como

trabalhadores e como cidadãos” (CARNOY, 1993, p. 67 *apud* OLIVEIRA, 2009, p.19).

Diante disso, a defesa da educação para a economia, afirma-se na perspectiva de que o mercado está cada vez mais exigente quanto ao nível de escolarização e escolaridade dos sujeitos e os índices de desemprego não existem somente por falta de vaga, mas por falta de qualificação e certificação dos indivíduos para ter acesso às melhores vagas oferecidas. A oferta de vaga é apresentada como superior ao potencial de inserção dos sujeitos egressos do EMB.

Identifica-se este movimento como apagão de mão de obra, ou *deficit* de mão de obra, provocado pela crise do ensino médio, decorrente de problemas como falta de condições acadêmicas para chegar e permanecer no ensino médio; perda de interesse por falta de perspectivas de futuro; a escola quer preparar para a universidade e não faz nenhuma ligação com o mercado de trabalho; qualidade da escola; ou ainda, questões socioeconômicas dos jovens (pressão da necessidade de renda); entre outros.

Para a parceria público-privada, essas questões alimentam ciclos inter-relacionais de pobreza e não inserção no mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que alimentam argumentos defendendo que a inserção no mercado de trabalho depende, basicamente, do nível de escolarização dos indivíduos. Nessa perspectiva, o ensino profissionalizante e o ensino médio são vistos como passaporte para inclusão no setor produtivo.

A escola desejada pelas políticas e discursos neoliberais tem duas características principais: a submissão aos imperativos econômicos; e a dependência das demandas dos diferentes componentes da sociedade, entre os quais estão os pais. Ela apenas concebe o saber na sua dimensão de ferramenta para agir, de instrumento para ter êxito social, de capital individual para aumentar as rendas futuras. O “capital humano” é a pedra angular da reorientação dos dispositivos educativos e até mesmo o próprio espírito da educação (LAVAL, 2019).

Consideramos este tipo de justificativa reducionista e superficial, quando pensamos na extensão, profundidade e complexidade da questão, uma vez que as relações de produção, circulação de mercadorias e serviços fazem parte de uma organização estrutural complexa.

O **Programa Jovem do Futuro**, reconhecido como uma tecnologia educacional, parte do plano estratégico do Instituto Unibanco para conceber **tecnologias** que contribuam com os gestores públicos, para melhoria do serviço oferecido à população.

TECNOLOGIAS são um conjunto integrado de propostas de ação capazes de funcionar de forma sinérgica na melhoria da qualidade das escolas públicas de Ensino Médio. Elas articulam diferentes metodologias e, para validar sua efetividade, são testadas em grande número de escolas com acompanhamento e supervisão intensiva. Passam, portanto, por avaliações de resultados e de impacto que possam demonstrar sua efetividade. Se o impacto for significativo, depois de sistematizadas essas tecnologias podem ser disseminadas por meio de um processo de transferência, para serem aplicadas sob gestão direta das redes públicas. Nossa principal tecnologia é o Jovem de Futuro. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p.18, grifo do autor).

Está em jogo a qualidade do serviço educacional a ser oferecido, tornando urgente conceber, validar e disseminar princípios e tecnologias sociais para aumentar a efetividade de políticas públicas. Dessa forma, a tecnologia passa a ser meio de produção, instrumento de trabalho.

O Instituto Unibanco desenvolve tecnologias e metodologias²³ que resultam em maior retenção e desempenho do jovem na escola. Ao optar por esse modo de atuação, acaba por mirar um dos principais problemas sociais brasileiros: a desigualdade social. Comprovadamente, nenhum outro fator impulsiona tanto o nível de renda e de empregabilidade quanto grau de escolaridade. Inversamente, o abandono dos estudos e a falta de boas oportunidades educacionais alimentam o círculo vicioso de pobreza, que se reproduz de uma geração a outra. (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p.13).

As tecnologias apresentam-se como uma possível solução no combate à evasão, melhoria da qualidade, pois, segundo os discursos apresentados, para além das desigualdades educacionais, atingem a própria desigualdade social. Como a escolaridade, tomada como fator fundamental para a empregabilidade, passa a ser pensada como lócus para desenvolvimento tecnológico, com repercussão direta nas relações sócio-econômico-culturais.

Interpretação que consideramos potencialmente questionável, uma vez que este é o momento histórico de maior acesso às tecnologias e possibilidades de acesso à informação no país. Mesmo com a crescente ampliação do acesso às tecnologias e à informação, por meio do acesso à internet, não assistimos a mudanças significativas nas relações de

²³“**METODOLOGIAS** são partes de uma tecnologia e podem ser oferecidas de maneira independente, visando à intervenção em aspectos específicos da vida do jovem ou da realidade escolar. Elas constituem estratégias complementares de melhorias de resultado e também passam por testagem, em caráter experimental, quando são aferidos seus resultados, mas sem envolver necessariamente avaliações de impacto. Sua disseminação acontece por meio de capacitação presencial ou a distância. São exemplos de metodologias: Entre Jovens, Jovem Cientista, Construindo o Futuro e Estudar Vale a Pena.” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p.18, grifo do autor).

ensinoaprendizagem, ao contrário intensificam-se as discussões sobre as crises da função da escola, o baixo desempenho acadêmico e o desinteresse em larga escala.

Isto porque o acesso, por si mesmo, não garante a apropriação da informação, muito menos a capacidade de interpretar e tecer novas relações para a construção de novos conhecimentos. O acesso não consegue garantir a formação de códigos necessários à codificação e decodificação de informações.

Consideramos incoerente e ousado colocar todas as expectativas de solucionar os problemas das desigualdades na inserção tecnológica no espaço educativo. Ainda que consideremos que a escola é um espaço de práticas intencionais, planejadas, acompanhadas e avaliadas constantemente e que o uso dessas tecnologias passaria pela intervenção pedagógica. Não estamos colocando em xeque a capacidade produtiva das tecnologias, mas a perspectiva de construir novos discursos com lógicas antigas. Nesse caso, elegendo como redentoras as relações tecnológicas.

Todas essas discussões são construídas para problematizar a qualidade do Ensino Médio, uma vez que não se explicitam nos relatórios do Instituto, o que se entende por qualidade, mas mensura-se por meio do desenvolvimento, implementação e avaliação de instrumentos, recursos pedagógicos e gestão, formação dos agentes do campo educativo e inserção de tecnologias.

Segundo o discurso do Instituto, tão importante quanto o universo de alunos que vão às escolas é a qualidade da aprendizagem proporcionada por elas. Nesse sentido, o IDEB, medindo a proficiência e a aprovação nas redes estaduais de ensino, ratifica o Ensino Médio. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

As primeiras aproximações das relações pedagógicas hegemônicas estabelecidas para o **Programa Ensino Médio Inovador** indicam um estreitamento de laços com a perspectiva pública, orientada para a formação integral. Em contraste, as proposições inauguradas no **Projeto Jovem de Futuro** reforçam discursos para o fortalecimento da meritocracia, alinhados à Teoria do Capital Humano. No bojo dessa perspectiva, o direcionamento da formação se submete, teórico-metodologicamente, ao empresariado nacional, o qual representa a classe dos interesses neoliberais dominantes, potencializando a hegemonia no contexto social.

A definição das **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica** (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 DCN (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”²⁴, 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 ensino²⁵, de modo a contemplar o conceito de Educação Básica, os princípios de organicidade, sequencialidade e articulação, relação entre as 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).

²⁴ 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).

²⁵ 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).

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 mantém 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 a partir de 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 as 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**)²⁶ (BRASIL, 2012), nos deparamos com 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

²⁶ 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.

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 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 a 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 3.000 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 - MBNC²⁷, 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

²⁷ Grupo privado formado em 2013 e influente na elaboração de políticas educacionais.

reconhecimento, da validação e da certificação dos conhecimentos, das competências e das habilidades adquiridas.

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.⁷

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 adequa-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 1.200 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 integalizem 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 n. 746 e consolidada na Lei n. 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 (BNCC-EM)** 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 BNCC-EM, 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 delineia-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.

De posse das análises, pressupomos que a reformulação curricular tornada hegemônica, por meio dos textos/documentos oficiais, está diretamente relacionada ao que Apple (1993, 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 notamos 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, grifo 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 nos 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, destacamos 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.

Apreendemos as marcas de sua influência na produção discursiva dos textos/documentos, em proposições de parcerias entre público-privadas, que perpassam o investimento e o bom uso dos recursos, como pautas para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, desenvolvidas pelas instituições privadas, entre elas o Instituto Unibanco.

Ao injetar o capital privado na educação pública brasileira, a contribuição reveste-se da condição de atuar para uma sociedade mais justa e com melhores condições de vida, contudo o crescimento do investimento na educação brasileira parece, ainda, ser ineficiente neste momento do desenvolvimento do país e do mundo, e, diante disso, impõe-se o aumento de investimento.

Nesse contexto, Laval (2019) denomina esse movimento como expansão da privatização escolar e do mercado educativo que, baseado num discurso muito bem articulado sobre as deficiências da administração pública, apresenta inúmeros produtos educacionais surgidos tão rápido nos últimos anos como, por exemplo, sistemas apostilados, treinamentos rápidos de métodos, educação a distância, produtos tecnológicos, patrocínio de grandes empresas em eventos de escolas públicas, dentre uma diversidade de produtos infiltrados no setor público-educacional, todos argumentados com a necessidade de se ter resultados mais rápidos com o ensino a fim de atender ao mercado, como se esse fator, empregabilidade, fosse o cerne da educação.

Ressalta-se, ainda, a uniformização das formas e conteúdos dos estudos como o entrelaçamento entre produtos educativos a serem comercializados e um atendimento padronizado que sai mais barato para a escola na medida em que pode ser utilizado por inúmeros alunos e por muitos anos, sendo as diferenças, na prática, ignoradas pelo discurso neoliberal. Aumento das práticas de mercantilização e privatização das escolas já anunciadas na estruturação dos documentos curriculares, em função da incorporação da lógica da economia de mercado no campo educacional.

Nos textos/documentos em análise, a discussão de autonomia passa por diferentes instâncias, de autonomia dos agentes educativos (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, do próprio educando, entre outros) até a autonomia das instituições (órgãos

reguladores, Ministério da Educação e Secretaria de Educação). Sobre os sujeitos educandos, algumas perspectivas estão apresentadas na Portaria nº 971:

VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual; VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa [...] (BRASIL, 2009, p.52).

A autonomia para os sujeitos circunscreve-se ao oferecimento de saberes e conhecimentos que façam sentido para os sujeitos. O ProEMI (BRASIL, 2009a e 2009b) aponta para a necessidade de “[...] estimular a capacidade de aprender do aluno, desenvolvendo o autodidatismo e autonomia dos estudantes [...]” (BRASIL, 2009a, p.20).

Ao mesmo tempo, embora algumas atribuições do estado sejam realmente despejadas em cima das comunidades locais, outros aspectos do controle estatal são intensificados e tornam-se mais fortes ainda, principalmente seu controle sobre o saber e os valores nas escolas e sobre os mecanismos de avaliação do sucesso ou fracasso institucional nessa reprodução cultural. (APPLE, 2003, p.36).

Configura-se, assim, a autonomia relativa, em uma descentralização controlada, paradoxalmente, uma liberdade para um jogo, cujas regras são instituídas e arbitradas por dirigentes, dominantes e dirigentes-dominantes em um campo de disputas. Dito isso, a apreensão das diferenças entre os exercícios de definição política, de ordenamento jurídico e administrativo, das dinâmicas instituídas por cada instituição, e quais os movimentos de autonomia lhes são “permitidos”, faz sentido.

De fato, a autonomia está sempre subordinada a princípios e diretrizes instituídos pelo poder central, e, particularmente a autonomia escolar, portanto “[...] não implica na omissão do Estado. Mudam-se os papéis, os órgãos centrais passam a exercer funções de formulação das diretrizes da política educacional e assessoramento à implementação dessas políticas” (BRASIL, 2000, p.70).

Entre os potenciais riscos decorrentes da autonomia relativa, destacamos a produção, reprodução e manutenção dos privilégios e desigualdades.

Grande parte disso tem a ver com as relações entre educação e a economia, com divisões em gênero, classe e raça na sociedade como um todo, com a política intrincada da cultura popular e com as nossas formas de financiar e sustentar (ou não) a educação. (APPLE, 2003, p.7).

O sistema educativo organizado pela modernidade gerencia, reproduz e produz desigualdades.

A autonomia das escolas deve ser vista na sua dimensão política, no quadro dos processos de recomposição do papel do Estado na administração da ação pública e nas suas formas de governo, ou seja, no modo como são definidas e controladas as orientações, normas e ações que asseguram o funcionamento do sistema educativo e, em particular, o papel que o Estado e outras instâncias ou agentes sociais têm nesse processo. Nesse sentido, as políticas de “autonomia da escola” devem ser vistas como uma expressão, no campo educativo, do processo de alteração dos modos de regulação das políticas e da ação pública, com a passagem de uma regulação burocrática para uma regulação pós-burocrática e de uma governação pelas normas para uma governação pelos instrumentos. (BARROSO, 2005).²⁸

A autonomia prevista às escolas sustenta-se na criação de mecanismos ao fomento e fortalecimento da capacidade de organizar e executar propostas pedagógicas. Expressões de mecanismos e liberdade, para a responsabilização (*accountability*), ganham espaço nos projetos pedagógicos, nos processos de gestão da escola e na gestão de sala de aula.

Primeiro, a autonomia não implica isolamento ou independência absoluta dos poderes externos. Um grupo profissional ou uma instituição somente ganham autonomia de um cavaleiro específico se constituírem um ponto de passagem obrigatório para vários atores externos, que pressionarão para obter as ações ou produtos mais adequados do campo para seus interesses. Autonomia não significa isolamento de poderes externos, mas precisamente inclusão em uma rede densa, multi-integração: a autonomia do centro significa converter mais do que uma multiplicidade de relações, que envolvem restrições e recursos. Segundo essa autonomia, justamente porque o campo está relacionado a numerosas potências externas, é sempre relativa e reflexiva: seu grau varia de acordo com as lutas. Portanto, investigado empiricamente em relação à dinâmica do tecido. Finalmente, essa autonomia não pode ser assimilada ao conceito metafísico da liberdade dos agentes ou do próprio campo: um campo é um espaço hierárquico de interdependências que restringe a ação daqueles incluídos em seu seio. (CRIADO, 2010, p.186-187, tradução nossa).²⁹

²⁸ Disponível em: <<https://gestrado.net.br/verbetes/autonomia-da-escola/>>. Acesso em: 28 out. 2020.

²⁹ En primero lugar, la autonomía no implica ni aislamiento ni independencia absoluta de poderes externos. Un grupo profesional o una institución sólo ganan autonomía respecto a un *señor* en concreto si constituyen un punto de paso obligado para numerosos actores externos, que presionarán para obtener del campo las acciones o productos más idóneos para sus intereses. La autonomía no significa aislamiento de poderes externos, sino precisamente inclusión en un denso entramado, *multi- integración*: la autonomía del *centro* supone convertirse en *lugar* de una multiplicidad de relaciones, que implican tanto constricciones como recursos. En segundo lugar, esta autonomía, precisamente porque el campo está relacionado con numerosos poderes externos, es siempre relativa y fluctuante: su grado varía en función de las luchas; por ello ha de investigarse empíricamente en relación con la dinámica del entramado. Por último, esta autonomía no se puede asimilar al concepto metafísico de la libertad de los agentes o del propio ámbito: un campo es un espacio jerarquizado de interdependencias que constriñe la acción de los que se engloban en su seno. (CRIADO, 2010, p.186-187).

Na maioria dos países, a referência à “autonomia da escola” começa a ser evidenciada junto com o pacote de reformas a serem implementadas nos diferentes contextos educativos.

A “autonomia construída” afirma-se [...] como a expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. É um conceito construído social e politicamente pela interação dos diferentes atores num determinado contexto organizativo. Isso significa que não existe, verdadeiramente, uma “autonomia decretada”, contrariamente ao que está subjacente às mais diversas estratégias “reformistas”, nesse domínio. O que se pode decretar são as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências e recursos, entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino. (BARROSO, 2005, p.1).

Autonomia remete à possibilidade de autogoverno, de independência intelectual e moral, reger-se por leis próprias. Nesse sentido, o desenho de escola projetado em discursos, desenha um projeto de “liberdade” para as instituições, dentro dos limites instituídos por programas de governo, especialmente para autogestão e para o redesenho curricular.

Ainda assim, em tempos de “descentralização”, as políticas estratégicas de autonomia se transformam e complexificam em diferentes dimensões – institucional ou para os sujeitos.

A discussão articulada na Portaria nº 971 (BRASIL, 2009), sobre a instituição do Programa Ensino Médio Inovador, coloca em questão a autonomia como um dos princípios necessários para a qualidade da educação.

Considera ainda que o avanço da **qualidade na educação brasileira depende** fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e **da garantia da autonomia responsável das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular.** (BRASIL, 2009, p.16, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a instituição escolar tem, em tese, autonomia para elaborar e implementar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o currículo, considerando como elementos indispensáveis na materialização daquilo que se entende por qualidade na educação brasileira, sem a clareza e definição necessárias.

De acordo com a Resolução nº 2, de 30 de janeiro, dispondo sobre as DCNEM:

Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem: I - criar mecanismos que garantam liberdade, autonomia e responsabilidade às unidades escolares, fortalecendo sua capacidade de concepção, formulação e execução de suas propostas político-pedagógicas [...] (BRASIL, 2012, p.8).

A questão continua sendo ressaltada sob a ótica da subjetividade e da objetividade, por meio das relações de *ensinoaprendizagem*, mensuradas com os sistemas de avaliações; a autonomia dos órgãos reguladores e centrais. A operacionalização de tais ideias vai sendo melhor construída e esclarecida por meio do discurso da autonomia institucional.

De posse do princípio de diversidade de ideias e de concepções pedagógicas, as escolas formulam seus projetos políticos, visando à efetivação da autonomia e da gestão democrática. O potencial produtivo do projeto pedagógico está em sua capacidade de ser mensurável, por parâmetros de organização e aplicação, para colocar em curso a mobilização da comunidade pelo projeto educativo.

Na organização curricular das Escolas de Ensino Médio devem ser consideradas as diretrizes curriculares nacionais, as diretrizes complementares e orientações dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais. Ninguém mais do que a própria comunidade escolar, o coletivo, conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitado para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado. Entretanto, a União tem a responsabilidade de criar propostas inovadoras, garantir as condições materiais e aporte financeiro que permitam as mudanças necessárias no âmbito do currículo nas escolas de ensino médio. (BRASIL, 2009, p.21).

A formulação da proposta nada mais é do que uma tradução do acordo de concepções levantadas coletivamente na comunidade escolar e local, em acordo com:

[...] a proposição de alternativas para a formação integral e acesso aos conhecimentos e saberes necessários, definido a partir de aprofundado processo de diagnóstico, análise e estabelecimento de prioridades, delimitação de formas de implementação e sistemática de seu acompanhamento e avaliação. (BRASIL, 2009, p.20).

A autonomia, nos textos/documentos analisados, vincula-se à proposta pedagógica, tomada como instrumento de operacionalização de autonomia construída pela escola e apresentada como uma possibilidade real de desburocratização dos processos educativos. A

proposta pedagógica não é uma “norma”, está para além de prazos formais, formatos padronizados ou especificações do poder central.

O conceito de autonomia da racionalidade neoliberal na escola funda-se na aparente ideia de emancipação, mas, na prática, forma indivíduos ineficientes para a compreensão da totalidade e das contradições produzidas pelo modelo de desenvolvimento neoliberal. A ideia de um sujeito ativo e autônomo na concepção liberal, decorrente de uma perspectiva empreendedora para o mundo dos negócios, distancia-se da capacidade reflexiva das contradições sociais. A constante formação, neste caso, acontece para atender as demandas latentes da empregabilidade (formação de mão de obra especializada).

Ao poder central, as classes hegemônicas em direção e domínio, cabe entender que as instituições possuem espaços privados de decisão, passível de resistência ao controle e coerção.

§ 3º O regime de colaboração entre os entes federados pressupõe o estabelecimento de regras de equivalência entre as funções distributiva, supletiva, normativa, de supervisão e avaliação da educação nacional, respeitada a autonomia dos sistemas e valorizadas as diferenças regionais. (BRASIL, 2010, p.2).

Para a legitimidade e eficiência de qualquer intervenção externa prevê-se a necessidade do consenso dentro da comunidade escolar, validando o valor da interferência. Indispensavelmente, a participação dos professores. A eficácia da autonomia depende da qualificação constante e permanente dos que trabalham nela, prioritariamente professores.

Os movimentos de fabricação dos textos/documentos curriculares se dão em campos de lutas, por meio de movimentos dialéticos, para os quais Bourdieu além de aguçar o olhar analítico, informa que os textos/documentos são construídos em um campo de relações, cuja premissa está na relativização da autonomia, em nome das relações com os capitais, particularmente, os linguísticos.

A dimensão cultural da lógica hegemônica neoliberal, para além de ser reconhecida nos documentos curriculares, é utilizada como proeminente espaço de construção política. A partir das caracterizações e análises apresentadas sobre as marcas da pedagogia da hegemonia, apresentaremos no capítulo seguinte as bases teóricas e conceituais construídas e apresentadas nos documentos em análise, os quais consideramos estruturantes do discurso para legitimador do neoliberalismo educacional como alternativa de poder, a saber: as discussões sobre

performance, traduzida no discurso de Pedagogia das Competências, e a relação entre educação e trabalho.

Tal forma de organização escolar possibilita que os processos educativos sejam pensados a partir do princípio da concorrência, competitividade e eficiência, possibilitando a formação de conglomerados educacionais que objetivam o lucro, a reestruturação do processo de aprendizagem em voga, de modelos flexíveis, dinâmicos e rápidos, legitimação de discursos que sustentam que a escola forma para o mercado de trabalho, perpetuação de uma ideologia técnico-científica. (LAVAL, 2019).

Ainda de acordo com o autor, a ideologia neoliberal propõe que a escola tenha uma lógica mercadológica, convidada a empregar técnicas mercantis para atrair o cliente, desenvolvendo a inovação diante da espera do “retorno de imagem” ou financeiro, revendendo e posicionando-se no mercado.

Contudo, nas sociedades escolarizadas ocidentais, dois modelos de formação média apresentam-se como referência para nortear a construção de propostas curriculares na América Latina, prevalecendo em sua organização:

[...] um generalista, gratuito e não seletivo, do qual os Estados Unidos são o protótipo, concebido, desde seu início, no fim do século 19, para uma educação mais inclusiva, de massas; e outro fortemente segmentado, com canais paralelos de ensino, que caracteriza a maioria dos países europeus: formação propedêutica, para uma elite que dará continuidade aos estudos em nível superior; e formação profissionalizante, com caráter de terminalidade, para os demais, em geral para os filhos das classes trabalhadoras. (RELATÓRIO DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2015, p.17).

Os dois modelos recebem críticas. No norte-americano, no qual os alunos escolhem parte do seu percurso de formação de acordo com seus interesses e aptidões, as críticas são por exigir pouco dos estudantes e oferecer uma base insólita de conhecimento e competências, resultando na reforma educacional do país. O modelo europeu é duramente criticado por reproduzir as estruturas de classe capitalista, isto porque em alguns países a seletividade educacional torna-se a grande marca.

Durante o século 20, organizam-se movimentos de apelo à criação de escolas menos segmentadas, “[...] o que de fato ocorreu com as *comprehensive schools* da Inglaterra e com os *collèges*, da França” (RELATÓRIO DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2015, p.18, grifo do autor). Embora os países apresentem suas especificidades, é possível afirmar que o

modelo europeu apresenta concepções distintas para formação secundária, ou seja, formação média dividida entre pré-universitário e ensino vocacional.

O Brasil e a América Latina tiveram no modelo europeu – especialmente no da França – sua grande referência para implementar seus sistemas educacionais. Dessa maneira, a expansão da educação realizou-se, nesses locais, centrada em uma estrutura institucional e acadêmica bastante segmentada: Ensino Médio regular, de um lado, e profissionalizante, de outro. Aqui, porém, o braço profissionalizante, além de apresentar mais deficiências quando comparado ao europeu – o que, de resto, acontece também com o regular –, é alvo de grande desvalorização social, dado o passado colonial do país, que alimenta preconceitos fortes contra os trabalhos manuais. A literatura acadêmica brasileira sobre o Ensino Médio ressalta essa dualidade histórico-estrutural, que define, precocemente, as trajetórias dos jovens alunos: formação geral/acadêmica/pré-universitária para as elites e formação específica/profissional/técnica para a classe trabalhadora, ou seja, uma escola para cada classe social (ZIBAS, 1992; FRANCO, 1983). Embora não exclusiva do Brasil, essa dualidade foi acentuada pelas desigualdades socioeconômicas que vêm marcando o país. Apresenta-se, rapidamente, como aqui se deu a organização do Ensino Médio (RELATÓRIO DA FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2015, p.18-19).

A dualidade destacada permanece até a reforma educacional dos anos 1990, cujo perfil de formação média alinha-se às características das economias de mercados pós-industriais, marcados pelos discursos da livre concorrência e das trocas “livres”, trocas “voluntárias”, que justificam o estabelecimento de uma “nova” formação média pelo crescimento econômico e acúmulo de riqueza da nação. Em tese, uma resposta ao desenvolvimento produtivo, que demanda por cidadãos mais capacitados, função por excelência atribuída ao espaço escolar.

A proposta deste capítulo, portanto, está na discussão mais aprofundada sobre a formação média organizada pelos/nos discursos político-curriculares pós reforma educacional dos anos de 1990, sobretudo aquela em que se define o currículo por competências como o modelo de formação humana como válido, atrelado ao ideal de formação submetido “[...] à lógica colocada pela economia e pelo mercado, ao situar a escola como instância privilegiada para atender às demandas de formação solicitadas pelo mercado de trabalho”. (SILVA, 2012, p.41-42).

Todavia, vale explicitar que, apesar das marcas comuns contidas nos textos/documentos curriculares sobre o neoliberalismo educacional, os textos que compõem nossa análise não são tratados como bloco único de produção ideológico-hegemônica quando o assunto se aproxima da incorporação da Pedagogia das Competências. Não há unidade

discursiva entre os textos/documentos escolhidos para análise, sendo assim não é coerente tratá-los como um bloco. Desde já, afirmamos aproximações existentes entre concepções apresentadas nas propostas das DCN (BRASIL, 2010), DCNEM (BRASIL, 2012) e ProEMI (BRASIL, 2009), que se diferenciam essencialmente das prescritas na Lei 13.415/17 (BRASIL, 2017) e na BNCCEM (BRASIL, 2018).

3.2 Discursos da política da performance

A complexidade do processo de globalização induz a mudanças significativas na configuração do Estado-nação e, segundo Ball (2004, p.1106), desdobram-se em mudanças na própria função do Estado, dos capitais, das instituições (especialmente do setor público), dos cidadãos e nas relações entre si. A princípio, percebem-se alterações na qualidade das atividades do setor público, mas o “Estado passa do estatuto de provedor para o de regulador, atuando como um auditor na avaliação dos resultados alcançados pelos mercados internos” (LOPES; LÓPES, 2006, p.3).

Em relação às instituições do setor público, insere-se nelas uma nova cultura de performances (desempenhos, atuações), ligados à competitividade, partindo das propostas de descentralização e de incentivos a novos perfis institucionais.

A Teoria Crítica do Currículo fornece elementos para entendermos que o mercado se organiza a partir de relações estruturais, que problematizam as questões de desemprego relacionando-as diretamente aos seus pilares de sustentação, ausência de qualificação necessária para ocupar postos de trabalho. A estruturação dos mercados modernos, orientados pelo princípio da competitividade e concorrência, parte da premissa de construção e manutenção de estruturas que garantam força e poder aos mercados.

A agenda política no campo educacional encontra-se marcada pela/na defesa da aproximação da educação com os aspectos de competitividade, primando por uma empresa que ganha força e legitimidade, logo, tornada um espaço de formação de jovens para a concorrência e a competitividade. A escola como ambiente formativo no mundo globalizado trona-se a própria empresa, não somente pela sua organização, mas pela condição de formação da consciência dos indivíduos. A sociedade cognitiva neoliberal, ao propor a formação do eu-empresa produz uma nova ética empresarial que passa a orientar os comportamentos sociais (LAVAL, 2019).

O *modus operandi* dessa cultura, em nível institucional, incide invariavelmente em mudanças nos modos de vida dos cidadãos. Dito de outra forma, a cultura da performatividade institucional produz novas definições de *habitus* legítimo para os sujeitos.

Os sujeitos são incitados a apropriarem-se de performances consideradas de qualidade e excelência e, seus desempenhos (dos indivíduos ou das instituições) são tomados como parâmetros de produtividades, noção de rendimento, mostra de qualidade (LOPES; LÓPES, 2006). A formação média centrada na cultura da performatividade se dá em torno da ideia de excelência e maximização de resultados, importando as noções de sucesso educativo diretamente ligado às soluções de mercado.

Antes de expormos o conjunto de proposições discursivas que produzem e reproduzem a cultura da performatividade na política curricular do ensino médio, torna-se relevante aprofundarmos as compreensões sobre performance, por meio das contribuições de Ball (2003). Isto é, como “[...] uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que emprega julgamentos, comparações e termina se revelando como meio de controle, de desgastes e de mudança.” (BALL, 2003, p.216).

No campo educacional, implica em enveredar-se por uma vertente produtivista, relacionada diretamente aos princípios de responsabilização (*accountability*) e de competição. O termo *accountability*, introduzido no Brasil no início dos anos de 1990, no contexto da reforma administrativa do Estado, se define de forma simples como sinônimo de prestação de contas ou responsabilização, a partir do modelo gerencial de gestão pública, constituído como parte do discurso neoconservador e de modernização, com grande repercussão nas políticas nacionais.

É por meio da performatividade e da responsabilidade (*accountability*) que serviços sociais como a educação são padronizados, calculados, qualificados e comparados, em uma dinâmica na qual os conhecimentos legitimados dos estudantes passam a ser vistos como idênticos aos resultados dos testes que o representam. (LOPES; LÓPES, 2006, p.10).

Aliados aos princípios de individualismo, mercado de trabalho, avaliação, performatividade, as políticas de *accountability* têm como finalidade certificar a gestão de todo sistema educativo, orientando as prioridades e controlando o padrão de qualidade (PACHECO; MAIA, 2019) como expressão do neoliberalismo educacional.

O campo educacional mostra-se fecundo para cultura da performatividade, visto que encontra no espaço social da escola lócus privilegiado, autorizado, legitimado para constituição de sujeitos mais produtivos, eficientes, polivalentes, pró-ativos, adaptáveis, assertivos.

Instaura-se a incessante busca pelo que denominamos sujeito “onico competente”, aquele que está em perene prontidão para demonstração de seus conhecimentos e desempenhos, em constante e permanente processo de avaliação, no qual *o funcionamento do poder é garantido pelo controle constante da performatividade* (LOPES, 2004b, p.63). Para isso, as organizações lançam mão de estratégias de gestão e governança em nome de um plano de cumprimento de metas, a partir da maximização do desempenho de seus quadros e enxugamento de custos operacionais, mesmo que em rota de colisão com questões de ordem ética, profissional, humana. Trata-se de um esforço de naturalização que a cultura da performatividade tem possibilitado, no sentido de constituir uma dada normatividade, um disciplinamento por intermédio de novos arranjos discursivos e de regulação social. (LOPES; LÓPES, 2006, p.3, grifo do autor).

A cultura da performatividade incorpora-se na política curricular do ensino médio por meio de valores gerenciais, indo além de proposições administrativas, perpassando as inaugurações anunciadas, que alcançam as práticas pedagógicas e comportamentais, se contrapondo aos discursos, em tese, basilares dos textos/documentos curriculares, em defesa da democracia, da justiça, da equidade e da cidadania.

Nos textos/documentos curriculares, a cultura da performatividade se apresenta na política da *performance* do desenvolvimento da Pedagogia das Competências, que não se constitui por um corpo teórico sólido que permita discuti-la na forma de “teoria”, por incursionar por ambiguidades, diversidade conceitual e discordâncias.

Optamos, portanto, partir da compreensão de competências como expressão da manutenção da hegemonia cultural pelos estratos dominantes, entendendo que os estratos populares medianos se confundem com os julgamentos socialmente estruturados nas escolhas que requerem um conhecimento específico. A oportunidade está em oferecer uma cultura intermediária, uma versão modificada da cultura elitista, para os indivíduos que aspiram à mobilidade social.

No entanto, o pressuposto está na noção de competência, adotada nos textos/documentos curriculares em análise, associada à noção de competência desenvolvida por Perrenoud (1999), isto é,

[...] *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.* Para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários *recursos cognitivos* complementares, entre os quais estão os conhecimentos. (PERRENOUD, 1999, p.7, grifo do autor).

Tal noção de competência compreende a capacidade de formular hipóteses, do bom desempenho diante de certa situação, sabendo improvisar e **mobilizar** com os recursos que se têm disponíveis, quais sejam:

[...] conhecimentos processuais ou procedimentais; de saberes oriundos da experiência ou de lembranças mais ou menos vagas que se referem ao que faz ou ao que se viu fazer em situações comparáveis; de saberes teóricos para mobilizar ou constituir um problema, os processos envolvidos e as estratégias disponíveis nesse processo; de saberes metodológicos e que propiciem hipóteses para ordenar as questões, memorizar, comparar hipóteses, complementar e verificar dados etc.; saberes que orientem a busca de informações, de conselhos, de ajuda, em bases de dados ou no ambiente mais ou menos próximo; enfim todos os saberes táticos e organizacionais. (PERRENOUD, 2002 *apud* SILVA, 2008, p.89).

Nessa perspectiva, a competência implica na transferência de conhecimento e na mobilização de recursos que, na performatividade nos dispositivos normativos do ensino médio, se apresenta pela premissa de que a noção de competência assumida nos textos/documentos curriculares encontra-se marcada por uma concepção instrumental de formação humana (SILVA, 2008).

A investigação e a recuperação de fragmentos de discursos nos textos/documentos curriculares, mais uma vez se justifica pelo fato que a performatividade também está na linguagem, ou seja, na produção do discurso.

As condições a serem preenchidas para que um enunciado performativo tenha êxito se reduzem à adequação do locutor (ou melhor, de sua função social) e do discurso que ele pronuncia. Um enunciado performativo está condenado ao fracasso quando pronunciado por alguém que não disponha do “poder” de pronunciá-lo ou, de maneira mais geral, todas as vezes que “pessoas ou circunstâncias particulares” não sejam “as mais indicadas para que se possa invocar o procedimento em questão”, em suma, sempre que o locutor não tem autoridade para emitir as palavras que enuncia. Contudo, cumpre ressaltar que o êxito destas operações de magia social que são os *atos de autoridade* (ou então, o que dá no mesmo, os *atos autorizados*) está subordinado à confluência de um conjunto sistemático de condições interdependentes que compõem os rituais sociais. (BOURDIEU, 2008, p.89, grifos do autor).

A performatividade na linguagem traduz a exterioridade consagradora do discurso, materializando, para além das lutas pelo o que quer dizer, a legitimidade de poder dizer. Destacamos esses elementos, como marcadores conceituais das reformas operadas para o ensino médio.

No documento orientador do **Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI** (Brasil 2009), a adoção da Pedagogia das Competências se dá na perspectiva de desenvolver “[...] conhecimentos e habilidades associados a aspectos comportamentais (relacionamento, comunicação, iniciativa, cooperação, compromisso), relativos às atividades de gestão e de iniciativas empreendedoras [...]” (BRASIL, 2009, p.9).

Isto posto, propõe-se uma “nova” organização curricular interdisciplinar, que articule conhecimentos (saberes, competências, valores e práticas), na reinvenção curricular interessada, delineada pelo processo de formação humana coletiva, materializado no projeto político pedagógico das escolas, constituído a partir do entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura; e, o fortalecimento do desenvolvimento das competências para o exercício de qualquer profissão.

O desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir de vivências com o mundo do trabalho dará início a formação, a discussão de cenários e de oportunidades para a inserção profissional do jovem. As ações propostas no CIC Mundo do Trabalho poderão contemplar uma ou mais áreas de conhecimento com foco na diversidade de temáticas de interesse geral e de conteúdo que articulem com a dimensão do trabalho. (BRASIL, 2016, p.20).

A par disso, propõe um percurso formativo que entrelace trabalho, ciência, tecnologia e cultura, por meio de práticas escolares que promovam a participação coletiva, parametrizada pela legislação em vigor e pelos indicativos de “qualidades” apresentados.

Os sistemas educativos devem prever currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que os jovens tenham a oportunidade de escolher o percurso formativo que atenda seus interesses, necessidades e aspirações, para que se assegure a permanência dos jovens na escola, com proveito, até a conclusão da Educação Básica. (BRASIL, 2011, p.12).

A mudança de orientação se dá no vislumbre de percursos curriculares flexíveis e variados, com diferentes ênfases que respondam aos interesses dos alunos e garanta preparação geral/básica para o trabalho. A defesa se constrói a partir da ideia de que os

itinerários formativos diversificados, substrato para um currículo flexível, atendem a heterogeneidade e a pluralidade.

Para tanto, apontam-se alguns elementos pontuais a serem repensados no “novo currículo”, desde a ausência de desenvolvimento para lidar com pensamentos divergentes, passando pela pouca eficiência no preparo para trabalho em equipe, culminando na indisposição para lidar com críticas, na apatia para assumir riscos, na insuficiência, na construção de pensamentos críticos, na incapacidade de buscar por si mesmo o conhecimento considerado necessário.

Neste contexto, os discursos político-curriculares reconhecem essas deficiências na formação do Ensino Médio, mas opera com a sua transformação em objetivos, fortalecendo a construção de competências e habilidades a serem desenvolvidas e consideradas indispensáveis ao exercício da cidadania, acima de tudo, em relações de trabalho.

Entre as condições para a implantação do PRC, ressaltamos o discurso sobre (re)orientação dos currículos para a flexibilização com foco na leitura, letramento e matemática, tidos como necessários a interpretação e ampliação da visão de mundo; e, entre as linguagens, atenção prioritária ao direito de aprendizagem da Língua Inglesa.

Na proposição de construção de um currículo flexível, reconhecemos indícios de negociação do conhecimento científico, que toma forma no privilégio da leitura, do letramento e da matemática, para o ler, escrever e contar, como imprescindíveis para a construção de um pensamento crítico, capaz de “habilitar” plenamente para o exercício da cidadania.

Vale lembrar que a redação do texto/documento curricular de 2013 (BRASIL, 2013) mantém-se em 2014 (BRASIL, 2014), afirmando ser “fundamental que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros [...]” (BRASIL, 2013, p.17). Nisto identificamos o domínio da linguagem hegemônica.

Na passagem de um texto/documento a outro não assistimos cogitar-se o aprendizado de línguas mais próximas às matrizes de formação do povo brasileiro, tais como espanhol, línguas africanas, pouco menos alguma língua indígena.

Para que o aprendizado de uma língua estrangeira represente uma experiência significativa, do ponto de vista educacional é necessário ampliar a compreensão do estudante sobre si mesmo na comunicação com o outro, em outro idioma, vivenciando a experiência com a língua estrangeira e outra

cultura; contribuir para a compreensão crítica do seu locus social; expandir a perspectiva dos estudantes sobre a pluralidade, diversidade e multiplicidade presentes na sociedade atual e, contribuir para a aquisição e desenvolvimento de conhecimentos de forma condizente com as necessidades da sociedade ampliando o foco para a criação. As atividades desenvolvidas neste macrocampo poderão estar articuladas a outros macrocampos e ações interdisciplinares da escola. (BRASIL, 2013, p.18).

Discute-se o uso da língua com foco no desenvolvimento linguístico-comunicativo-discursivo e, dessa forma, ainda que se pense em componentes flexíveis e variáveis, a peça curricular promove, discursivamente, a inclusão de componentes obrigatórios centrais, já previstos em legislações e normas educacionais.

Para além, está prevista a possibilidade de enriquecimento curricular, por meio de disciplinas eletivas e desenhos formativos que vão ao encontro dos anseios dos estudantes. E, nesse alcance, a promoção discursiva da autonomia, iniciativa e do protagonismo social não acarreta mudanças estruturais de organização. Isto porque, a concepção de organização curricular continua orientada pela composição de disciplina, ações, situações, com demarcações espaço-temporais próprias da instituição escolar³⁰.

Ainda sobre o processo de distribuição de conhecimentos, as “novas proposições” apontam para o não acúmulo de informações e conhecimentos, mas a construção de saberes integrados e significativos (BRASIL, 2012), cuja seleção se norteia pela quantidade, pertinência, relevância e equilíbrio, evitando fragmentação e congestionamento de componentes.

Para além dos conhecimentos “tradicionais”, ou seja, conhecimentos já selecionados em matrizes curriculares anteriores, prevê-se a incorporação de temas transversais, a saber: prevenção ao uso de drogas e álcool; educação ambiental; educação para o trânsito, educação sexual; cultura da paz; empreendedorismo; noções básicas da Constituição Federal; noções básicas do Código de Defesa do consumidor; importância da cidadania; ética na política; e participação política e democracia (BRASIL, 2013).

³⁰ Nisto, também se reforça a identidade da escola como espaço distinto e intercomplementar para os outros espaços sociais, não substituível, afinal “Art. 11. A escola de Educação Básica é o espaço em que se ressignifica e se recria a cultura herdada, reconstruindo-se as identidades culturais, em que se aprende a valorizar as raízes próprias das diferentes regiões do País. (BRASIL, 2010a, p.4)”. De acordo com o exposto no texto, esta escola precisa ser reinventada, ou seja, “[...] priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento.” (BRASIL, 2011, p.9).

A finalidade das novas incorporações (conteudistas, metodológicas, avaliativas) fundamenta-se na formação de alunos que ao final do percurso de formação do ensino médio, apresentem princípios científicos e tecnológicos, para responder à produção moderna. Acresce-se a isso, os conhecimentos das formas contemporâneas de linguagem, para quais a linguagem tecnológica é prioritária.

Admite-se que a organização do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) carece da consideração da definição de estratégias para a ação, tais como:

[...] coerência entre a análise situacional, as proposições e os impactos desejáveis; estruturas gerenciais para garantia da efetividade na operacionalização e execução físico-financeira, articulação com outros Programas e ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e as parcerias institucionais para o fortalecimento dos Projetos Pedagógicos das Escolas. (BRASIL, 2013, p.21).

Ou seja, um discurso que reitera a necessidade de relatório com análises do contexto da instituição escolar; avaliação Estratégica (social e política); planejamento constante para articulação que constituem a política do EM integral, com o Projeto Político Pedagógico das Escolas; estabelecer relacionamento entre instituições escolares das redes; acompanhamento dos resultados de metas, projetos, práticas instituídas para cada espaço escolar; culminando na própria organização e institucionalização do PRC, em até dois anos após a implementação da política nacional.

Na Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que institui as **DCN** (BRASIL, 2010), não localizamos discursos de significação das competências, uma vez que sua localização está na problematização dos conhecimentos, diante da imprevisibilidade da chamada contemporaneidade. Identificam-se a necessidade e urgência de pensar em uma formação capaz de lidar com a volatilidade, ao contrário dos programas já conhecidos estruturados em certezas. (BRASIL, 2010).

As discussões apresentadas nas **DCNEM**, de 2012, seguem em uma perspectiva muito similar às DCN de 2010, relacionadas às questões do conhecimento. Com base nos discursos apresentados, a organização do currículo do ensino médio se dá por meio do “conhecimento válido”, permeado de experiências, relações sociais, vivências e saberes (BRASIL, 2010a, p.4).

A fonte de conhecimentos do Ensino Médio são as práticas sociais construídas, vistas e construídas a partir de fundamentos crítico-reflexivos, constituídos em âmbitos 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.).

As áreas de conhecimento integram-se por componentes curriculares tratados

[...] como disciplinas, sempre de forma integrada, ou como unidades de estudos, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados e interdisciplinares ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal de temas ou outras formas de organização. (BRASIL, 2012, p.6).

Em conformidade com as proposições, os componentes curriculares oportunizam a apropriação de conceitos e categorias consideradas básicas, contrapondo-se ao acúmulo de informações e conhecimentos por meio do estabelecimento de um conjunto de saberes integrados e significativos, orientados

[...] no sentido do oferecimento de uma formação humana integral, evitando a orientação limitada da preparação para o vestibular e patrocinando um sonho de futuro para todos os estudantes do Ensino Médio. Esta orientação visa à construção de um Ensino Médio que apresente uma unidade e que possa atender a diversidade mediante o oferecimento de diferentes formas de organização curricular, o fortalecimento do projeto político pedagógico e a criação das condições para a necessária discussão sobre a organização do trabalho pedagógico. (BRASIL, 2011, p.12).

De acordo com as diretrizes gerais para a construção de um percurso de formação que vá além dos limites de processos de seleção, como o vestibular, a formação integral dos sujeitos atrela-se às possibilidades de diversificação de interesses e trajetórias.

Para tanto, a construção do ensino médio parte das próprias concepções que se têm sobre ele, isto é:

[...] além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais. (BRASIL, 2011, p.1).

Neste sentido, o EMB tem ocupado destaque nas discussões sobre educação básica por sua estrutura, conteúdos, condições, diferentes interesses que o intersectam (seja para uma formação cidadã, como para o mundo do trabalho).

A demanda provocada por essas mudanças na legislação, por si só, já indica a necessidade de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 3/98), além de se identificarem outros motivos que reforçam essa necessidade. A elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio se faz necessária, também, em virtude das novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, e das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL, 2011, p.2).

Em outras palavras, a produção de discursos político-curriculares reformistas para o Ensino Médio justifica-se, sobretudo, pelas mudanças sociais, culturais e econômicas. Em resposta a isso, a **Lei 13.415** (BRASIL, 2017) marca o movimento de retomada de centralidade das competências no ensino médio, uma vez que,

A Medida Provisória 746/16 já recuperava a ideia de organização curricular com base em definição de competências, o que foi mantido com pequena alteração na Lei 13.415/17:

Art. 36. § 3º A organização das áreas de que trata o **caput** e das respectivas competências, habilidades e expectativas de aprendizagem, definidas na Base Nacional Comum Curricular, será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (MP 746/16).

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino. (Lei 13.45/17). (SILVA, 2018, p.9, grifo do autor).

As mudanças na construção dos textos demonstram a busca pela resignificação e restrição ao objetivo da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, reposicionando os conceitos de competências, habilidades e expectativas de aprendizagem. Dado que se assegura, na própria Lei, que o processo de organização curricular do ensino médio considerará as competências e habilidades definidas na BNCC (BRASIL, 2017).

A prescrição normativa estabelece que os sistemas de ensino reconheçam as competências e estabeleçam convênios com instituições de educação a distância consideradas

de “notório reconhecimento”, sem explicitar claramente o que se compreende com tal adjetivação, por meio de:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 2017, p.3).

De acordo com os pressupostos reformistas anunciados, os convênios de educação a distância são apresentados na perspectiva de consolidação do cumprimento das exigências para o ensino médio. Quanto à oferta, o parágrafo 6º do Art. 35 estabelece que fica a critério dos sistemas de ensino a oferta de formação com ênfase técnica e profissional, considerando:

- a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade.

Assim, a inclusão do ensino técnico no ensino médio, desvirtua esta modalidade, ao mesmo tempo em que possibilita a ampliação da presença do “setor produtivo” no campo da formação técnica profissional, propondo uma profissionalização precária diante da realidade dos estados.

Dessa forma, os princípios reformadores, instituídos por meio da MP 746/16 e consolidados na Lei 13.415/17, retomam defesas articuladas no Decreto nº 2.208/1996, em uma lógica de aprofundamento da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica.

Mais do que políticas de indução à mudança curricular, como nos textos do ProEMI (BRASIL, 2009), a Lei 13.415/17 apresenta a face autoritária de fazer política educacional, sobretudo pela instituição da MP nº 746/2016, que segundo Ferreira & Silva (2017), rompe com

[...] o prescrito na Lei de Diretrizes e Bases, que lhe havia atribuído a responsabilidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; dar uma preparação básica para o trabalho e para a cidadania, com desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. A experiência histórica nos dá a devida certeza de que essa contrarreforma não alcançará uma melhoria da qualidade da última etapa da educação básica. Muito pelo contrário, ela tende a aumentar a desigualdade escolar e a piorar o desempenho dos alunos. (FERREIRA; SILVA, 2017, 290).

Compreendemos que o aumento da desigualdade escolar refletida no desempenho dos alunos seja decorrente da fragmentação e da hierarquia dos conhecimentos escolares, mas, na produção discursiva, ligados à cultura performativa (Pedagogia das Competências). Nas DCNEM (2012), assistimos o enfrentamento dessa desigualdade, mas não localizamos o tratamento de questões intrínsecas, como condições objetivas e de infraestrutura sobre a instituição escolar, que implica diretamente nas tão proclamadas “performances”.

Em 2017, com a alteração da LDB por força da Lei nº 13.415/2017, a legislação brasileira passa a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2018; ênfases adicionadas).

A compreensão, apresentada no texto, de cariz semântico sobre a flexibilização, não atinge os conceitos de direitos e objetivos de aprendizagem, competências e habilidades, anunciados como intercambiáveis para, em tese, designar algo comum. Sob tal perspectiva, mesclam-se, como se não houvesse diferenças de sentido entre eles, permitindo a utilização dos termos em diferentes situações, sem vigilância epistemológica, já que são tidos como similares.

Discordamos radicalmente dessa defesa, por compreender que se fundamenta em uma opaca simplicidade, pois para além de uma simples flexibilização semântica, encontra-se uma escolha interessada de construção de discursos, expressão das marcas de relação de poder na construção do currículo. Como se os conceitos possam ser desapropriados de seus lugares de produção.

Apesar das questões com a nomenclatura, fica evidente que a tônica da formação média na prescrição da **BNCCEM** (BRASIL, 2018) fundamenta-se pedagogicamente na centralidade do discurso de desenvolvimento de competências, ao defini-la

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p.8).

A adoção dessa concepção de competências recupera a discussão pedagógica e social dos anos de 1990, década em que se coloca o currículo como o coração da reforma educativa, cujo paradigma “inovador” para a organização pedagógica, indica claramente

[...] que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, 2018, p.13).

O saber-fazer retira o conhecimento escolar do centro da ação escolar e, ao mesmo tempo, decompõe os discursos da Pedagogia das Competências na estruturação curricular, o que nos induz ao reconhecimento da perspectiva economicista que promove a ideia da educação escolar aproximada das transformações do mundo do trabalho.

A ênfase a um pragmático saber-fazer e o reducionismo do ensino médio a supostas demandas do mercado de trabalho fragilizaram o sentido que a LDB havia atribuído ao ensino médio, qual seja, o de ser educação básica com vistas a assegurar o acesso a uma ampla gama de conhecimentos considerando “a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (Art.36). (SILVA, 2019, p.133).

Diante disso, justifica-se a centralidade das competências na prescrição para a construção da “maioria” dos currículos locais (Estados e Municípios brasileiros), focados no desenvolvimento de competências, colados em currículos internacionais (diferentes países). No entanto, textualmente não reconhecem as diferenciadas condições de produção, tampouco as disputas de poder, que determinam Municípios, Estados e Nações. Acresce-se a isso, a adoção das avaliações expressivas nacionais (ENEM) e internacionais (como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA), como indução do alcance de resultados.

Por último, destacamos a justificação fundamentada nas novas conformações do cenário mundial, as quais demandam dos sujeitos “[...] comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo [...]” e para se fazer responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações (BRASIL, 2018, p.14). Nesse sentido, a formação média requer

[...] o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2018, p.14).

A prescrição e significação das competências associa-se ao discurso do “aprender a aprender”, amplamente divulgado nos textos/documentos curriculares para o ensino médio pós reforma dos anos de 1990 e com base nas proposições do Relatório Delors para a educação do século XXI (SILVA, 2019, p.133).

As conjunturas são características do cenário global, de internacionalização das relações educativas:

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. É importante destacar, tendo em vista tais reflexões, as considerações oriundas da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96: a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser. (BRASIL, 1999, p.14).

O “aprender a conhecer” pressupõe uma educação geral, mas apresentada na possibilidade de aprofundamento em alguma área do conhecimento, isto porque

Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. Meio, enquanto forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Fim, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. (BRASIL, 2000, p.15).

Em acordo com os discursos organizados no texto/documento, a partir do “aprender a conhecer”, torna-se possível desenvolver a capacidade de compreender o mundo, a curiosidade intelectual, estimular o senso crítico, compreender o real, alcançar autonomia suficiente para discernir, tomados como elementos necessários para o contínuo processo educativo.

No “aprender a fazer” encontram-se os fundamentos do desenvolvimento de habilidades, competências e desenvolvimento de novas aptidões, necessárias na resolução de “novos problemas”, delineado no “privilegiar a aplicação da teoria na prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia e destas no social passa a ter uma significação especial no desenvolvimento da sociedade contemporânea” (BRASIL, 2000, p.15).

No “aprender a viver” está a necessidade de aprender a viver junto, a partir do conhecimento sobre o outro e das percepções das interdependências entre os sujeitos e o “aprender a ser”

[...] supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (BRASIL, 2000, p.16).

Defende-se que a educação se apresenta comprometida com o desenvolvimento dos sujeitos, no entanto

[...] parece caber um alerta quanto ao lema “aprender a aprender”, tão divulgado pela reforma. O desenvolvimento dessa inquestionável “competência” não deve significar, necessariamente, a minimização dos conteúdos disciplinares. A crítica aos conteúdos muito abrangentes só é válida para pseudoconhecimentos que não se vinculem à estrutura cognitiva dos alunos e, portanto, não tenham qualquer significado – intelectual, cultural, estético, ético, político ou prático – em suas vidas. A alegação de que a extrema velocidade da atual produção de conhecimentos os torna rapidamente obsoletos pode levar a um “relativismo educacional” muito perigoso para os filhos das camadas populares, enquanto os colégios de elite continuam insistindo para que os jovens da classe média mergulhem mais fundo no corpo de conhecimentos historicamente acumulados, o que apenas confirmará sua posição de classe. (ZIBAS, 2005, p.34).

Nesta perspectiva, o “aprender a” torna-se uma estratégia discursivamente neoliberal, a aprendizagem para todos, mas se os indivíduos não aprendem, encontram-se responsabilizados pelos seus insucessos, ou fracassos.

No arcabouço documental da BNCC (BRASIL, 2018) as aprendizagens consideradas essenciais “[...] devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018, p.8) e, dessa forma, apresentam-se as competências pensadas para se inter-relacionar no decorrer das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Para reconhecimento, identificamos as competências a seguir.

Quadro 7 - Competências Gerais Da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Organização: A AUTORA, 2020.

Fonte: BRASIL, 2018.

Discursivamente, as competências gerais estão ligadas ao saber-fazer do pensamento científico, crítico, criativo, da diversidade cultural, comunicação assertiva, ao preparo para cultura digital, a educação para o trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento, cooperação, empatia, responsabilidade consigo mesmo e com outros e cidadania.

E, diante disso, prevê-se um desdobramento articulado para a construção de conhecimentos, desenvolvimentos de habilidades, formação de valores e atitudes. (BRASIL, 2018). No âmbito pedagógico, elas se consolidam nos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, cuja validação orienta o processo de legitimação das aprendizagens essenciais, desdobradas em competências específicas voltadas aos processos de organização, regulação e oferta dos itinerários formativos.

A BNCC (2018) apresenta, também, conjunto de competências específicas para cada área do conhecimento³¹, objetivando integrar dois ou mais componentes (disciplinas) curriculares.

Para assegurar o desenvolvimento das competências específicas de área, a cada uma delas é relacionado um conjunto de **habilidades**, que representa as aprendizagens essenciais a ser garantidas no âmbito da BNCC a todos os estudantes do Ensino Médio. Elas são descritas de acordo com a mesma estrutura adotada no Ensino Fundamental. As áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química), Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) e Matemática e suas Tecnologias (Matemática) seguem uma mesma estrutura: definição de competências específicas de área e habilidades que lhes correspondem. Na área de Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), além da apresentação das competências específicas e suas habilidades, são definidas habilidades para Língua Portuguesa. (BRASIL, 2018, p.23, grifo do autor).

O potencial desenvolvido com a incorporação da Pedagogia das Competências permite a consolidação, aprofundamento e ampliação de uma formação média fundada na concepção de formação integral e orientada para construção dos projetos de vida, alinhado aos princípios da justiça, da ética e da cidadania (BRASIL, 2018).

Em tese, as competências específicas e as habilidades apresentam-se em um *corpus* conceitual que, em última instância, intentam subsidiar os sistemas de ensino e as unidades

³¹ Lembrando que as áreas do conhecimento estabelecidas para BNCC (2018) são: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

escolares na organização diversificada de seus currículos e propostas pedagógicas. Tal diversificação aponta para o princípio da flexibilidade, anunciado como obrigatório para os sistemas e escolas, para garantir o desenvolvimento de competências e habilidades elencadas. Especialmente no sentido de romper com a centralidade das disciplinas na organização curricular, substituindo-as por “aspectos mais globalizadores” (BRASIL, 2018, p.471).

Argumenta-se que o foco no desenvolvimento das competências garante aos alunos “[...] uma formação humana orientada para uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2018, p.25). Para tanto, ao explicitar competências a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e, especificamente, na etapa do ensino médio, o documento expressa os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes (BRASIL, 2018).

Para além das competências (gerais e específicas das áreas do conhecimento), textualmente a BNCCNEM (2018) apresenta uma listagem de objetivos sequenciados temporalmente. Tal listagem configura a expressão de uma política regulatória e restritiva (SILVA, 2018).

A construção da história presente do currículo, sobretudo a partir da Medida Provisória 746 (BRASIL, 2016), revela uma formação média administrada por meio da cultura da performatividade, materializada na tomada da noção de competências como referência para a formação humana, eixo estrutural do currículo do ensino médio.

Para Ropé (2000), o sucesso da noção de competência está ligado à necessidade preponderante de racionalização, que tem sido reivindicada pelos diferentes protagonistas da mudança (social, econômica, política, educacional). Percebe-se claramente, segundo ele, que há uma tendência em justapor – ou substituir – os saberes e conhecimentos pela competência. Contudo, tratasse de campos autônomos funcionando segundo modalidades distintas, embora apresentem homologias que podem explicar ou até mesmo dar um certo sentido a essa tendência. (VALLE, 2014, p.82-83).

As homologias apresentadas são produto das alianças construídas entre grupos dominantes nos/dos campos educacional e econômico, fundamentados na teoria dos espaços de legitimação e consagração, em busca do consenso dos princípios e valores neoliberais para a estruturação da formação média no campo curricular.

De posse das análises, percebemos que ao longo dos anos a definição de competências tem se consolidado na arquitetura dos textos/documentos curriculares prescritos, expressando indícios da ideologia neoliberal no campo educacional e, sobretudo, no campo curricular,

constituindo *habitus linguístico curricular neoliberal*, atrelados à ideia de competição, competitividade, eficiência e produtividade.

Esse discurso, agora revigorado, é retomado em meio às mesmas justificativas, de que é necessário adequar a escola a supostas e generalizáveis mudanças do “mundo do trabalho”, associadas de modo mecânico e imediato a inovações de caráter tecnológico e organizacional. (SILVA, 2018, p.11).

A centralidade da noção de competências na organização curricular tem sido especialmente legitimada e recomendada pela via unidimensional do mercado (SILVA, 2018, p.11), amparando a “necessária e urgente” adaptação da formação média. Dessa forma, os discursos político-curriculares assumem-se como férteis para os interesses do neoliberalismo educacional, ao atender a perspectiva da treinabilidade considerada válida e amparada pela premissa economicista.

Diante de um enfoque economicista, marcado pelo pragmatismo da política educacional, que o transpõe para os processos de seleção, organização e distribuição de conhecimentos, como sinônimos de competências e habilidades. Nesse exercício, a incorporação da prescrição das competências atribui um sentido restrito e utilitarista às discussões curriculares, cujos processos encontram-se no critério da aplicabilidade, na possibilidade de exercitar o aprendido na vida cotidiana.

Por essa forma de pensar, a experiência formativa não se concretiza. Uma vez reduzida à *aplicação*, ao *imediato*, reforça-se a ideia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações problema do dia a dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto de experiência que oportuniza a reflexão e a crítica. (SILVA, 2018, p.12, grifo do autor).

A cultura da performatividade, como projeto de regulação da política curricular do ensino médio, apresenta-se diretamente correlacionada à racionalidade técnica.

Pautada numa lógica de ação racional, a lógica das competências apresenta um caráter utilitarista e supõe uma nova configuração dos sistemas de formação, centrada na relação entre conhecimento e ação; o que de certa forma distancia os saberes eruditos, restringindo-os aos saberes operacionais: o mais importante é o que se aprende a dizer, escrever ou fazer. Essa lógica se contrapõe à qualificação medida pelo diploma ou pelo título, que vê reduzidas ou suprimidas suas funções na diferenciação e hierarquização dos

indivíduos (ROPÉ, 2000). Nesse sentido, constata-se que a racionalidade técnica se opõe à visão humanista, à visão crítica e aos movimentos de emancipação; que o caráter efêmero das competências faz obstáculo à perspectiva universalista dos saberes. (VALLE, 2014, p.83).

A perspectiva utilitarista do currículo, estruturada na racionalidade técnica e instrumental, orienta-se para atender padrões de eficiência, estabelecidos pela racionalidade burocrática e a crítica encontra-se na prática de ignorar as dimensões da histórica, ética e política da organização do currículo e do conhecimento escolar. (SILVA, 2008). As competências se colocam em uma perspectiva curricular instrumental, limitando o conhecimento ao saber-fazer, ao desempenho da cultura da performatividade.

Quanto maior a centralidade das competências nos textos/documentos curriculares, mais associadas às habilidades e medidas por meio de performances. “Com isso, sua dimensão cognitiva é esvaziada de sentido, reduzindo-se a uma função de valor de troca no mercado social: afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais” (LOPES; LÓPES, 2006, p.9), restringindo a noção de conhecimento ao que é utilizável.

Sobre um dos modos como o poder opera no currículo, implica também em acesso ao conhecimento científico, historicamente produzido pela humanidade, possuidor de valor simbólico reconhecido pela sociedade do conhecimento. Por mais que os anúncios de reforma tenham sido constantes e distintos, o acesso ao conhecimento continua como marca de poder e, em decorrência, problematizamos a substituição da ênfase da construção de conhecimentos pelo desenvolvimento de competências.

Compreendemos que este movimento de troca de ênfase implica na expropriação de poder aos sujeitos, sobretudo aos não herdeiros, aos maus nascidos, aos pertencentes às frações de classe desfavorecidas. A não distribuição de conhecimentos torna-se uma violência, pela negação de acesso a um poder que não é um privilégio, mas um direito fundamental garantido aos sujeitos que transitam no espaço escolar.

O discurso ideológico performativo induz à crença no desenvolvimento de competências e habilidades no campo curricular, como uma “possibilidade” de compensar as desigualdades de *habitus* de classe e de capitais, negando as condições sob as quais o *habitus* é incorporado. Em meio a isso, constrói e fortalece a negação do desenvolvimento de habilidades e competências como forma de negar os direitos de aprendizagem dos indivíduos,

violando a subjetividade e o desenvolvimento social. Em outras palavras, um ato de violência simbólica.

A incorporação da noção de competências na reforma curricular do Ensino Médio fundamenta-se na hipotética capacidade de produção de mudanças estruturais, bem como pelo potencial de cooperação com o projeto de superação de excessiva disciplinarização. Isto, sobretudo, pelo seu caráter pragmático, não encontra na Pedagogia das Competências a potência de contribuição para arquitetura curricular, uma vez que ela “reproduz em outras bases os limites postos pelo currículo disciplinar e sequencial, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite o aprendizado e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação cultural exige” (SILVA, 2018, p.12).

A mudança de paradigma não se opera somente pela passagem do ensino para a aprendizagem, mas, na passagem dos objetivos para os resultados, com a reafirmação das competências como padrão do conhecimento e dos padrões de qualificação, as novas modalidades de aquisição e domínio de conhecimento tendem para a desvalorização do processo de aprendizagem em detrimento do resultado [que] pode ser entendido como um sinal de influência da ideologia da racionalização da “performatividade” na educação, subvertendo princípios e finalidades educativas mais amplas.

O viés economicista de competências apresenta uma concepção instrumental da formação humana, que

[...] desconsidera também a história, isto é, desconsidera que a interação entre o indivíduo e a sociedade é sempre uma interação histórico-cultural. A história da escola e do currículo tem evidenciado o quanto sua organização tem-se pautado por mecanismos de controle que visam à adaptação que igualmente têm como resultado uma formação de caráter instrumental. (SILVA, 2008, p.17).

Nota-se que os textos/documentos curriculares que apresentam as competências em centralidade discursiva, também apresentam discursos substanciais sobre formação humana e preparação dos indivíduos para sociedade, por meio de uma “abstrata noção de cidadania”. No entanto, segundo Silva (2018), a centralidade da concepção de competências a partir do mercado, produz uma “formação administrada”, visto que reforça a possibilidade de um modelo de formação de caráter instrumental e sujeito aos instrumentos de controle (SILVA, 2018).

Recorrentemente, os discursos apresentados mencionam a necessidade de formar indivíduos capazes de adaptação às imprevisibilidades do mundo contemporâneo, ao mesmo tempo, o processo formativo orienta-se para a adaptação dos agentes, sacrificando a diferenciação, a autonomia, ignorando a dimensão histórico-cultural da formação humana, resultante do alinhamento ideológico ao caráter instrumental.

A análise das prescrições curriculares mostrou que o apelo à noção de competências como referência para a formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade. Por essa razão, é possível afirmar que a reforma curricular tem como finalidade última a administração da formação. A formação torna-se *administrada* quando está sujeita ao controle e se guia preponderantemente por interesses externos aos indivíduos. Adquire, assim, o *status* de semiformação. (SILVA, 2008, p.146, grifo do autor).

A corrida pela eficiência, produtividade e pelo melhor desempenho são características muito próprias desse momento da história, tornando-se também critérios de “[...] conversão da linguagem em veículo de dominação, pois a comunicação deve produzir a identidade e a unidade de pensamento” (SILVA, 2008, p.127), por meio e para o controle. Como instrumento de controle, a prescrição das competências exerce modos de regulação das experiências dos estudantes e das ações das escolas de Ensino Médio, tornando possível a eficácia da inculcação dos discursos ideológicos e das estratégias de avaliação, especialmente em larga escala.

Contraditoriamente, o controle sobre as experiências, tanto dos sujeitos, quanto das instituições escolares, informa a formação humana, que considera a história para além de uma formação média centrada no saber-fazer, que objetiva preparar os sujeitos para responder imediatamente, ou mais rapidamente, às demandas curriculares sob a lógica do neoliberalismo educacional.

No desenho de formação média anunciada como legítima, identificamos alguns pressupostos recorrentes, que necessitam de decomposição, pois traduzem questões basilares de nossas preocupações, a saber: 1- **extensão de jornada escolar**; 2- **a formação média discursada se tornando o próprio sistema de poder simbólico**.

A premissa da **extensão de jornada** justificada para o “melhor” desenvolvimento das competências e, por consequência, uma formação com mais qualidade encontra-se atrelada à extensão da jornada escolar, que qualifica e oferta maiores oportunidades sociais.

Há alguns anos, se tem constatado a necessidade de a criança, o adolescente e o jovem, particularmente aqueles das classes sociais trabalhadoras, permanecerem mais tempo na escola. Tem-se defendido que o estudante poderia beneficiar-se da ampliação da jornada escolar, no espaço único da escola ou diferentes espaços educativos, nos quais a permanência do estudante se liga tanto a quantidade e qualidade do tempo diário de escolarização, quanto à diversidade de atividades de aprendizagens. (BRASIL, 2010, p.21).

A continuação do enunciado incursiona pela “permanência dos estudantes” em tempo integral, numa perspectiva centrada em práticas de significação do currículo, cuja formação média organiza-se, no plano discursivo, em proposição de continuidade das demais etapas da Educação Básica e focada no desenvolvimento de competências. Para tanto, a proposta pedagógica e curricular informa-se acompanhada e incorporada de modo orgânico, sem qualquer explicitação do que seja o orgânico.

Em análise, compreendemos que tal premissa se estrutura na revisitação da Teoria do Capital Humano, cuja premissa reside na modificação da sociedade e dos sujeitos, difundindo novos valores e saberes para transformar as relações de cada indivíduo com os outros e consigo mesmo, a partir do modo capitalista de viver, tornando-o um capital biológico modificado.

Capital esse que contempla a mudança radical das formas de produção, acumulação e organização social por meio de novos valores e saberes aliados ao movimento de expansão do neoliberalismo. A par disso, a Teoria do Capital Humano, neste momento, transita entre subjetividades diferentes que vivem com capitalismos diferentes, mas mantém a educação como alvo, na medida em que se trata de um lugar de formação e criação deste capital cognitivo.

Nesta perspectiva, a trajetória escolar apresenta-se como um investimento na produção de renda e ascensão social, pelo qual cada sujeito se vê como empreendedor de si mesmo, cujo capital deve ser administrado para auferir resultados financeiros. Este contexto solicita uma escola mais eficiente, com melhor desempenho, que estimula a competição, a concorrência entre os alunos, utilizando testes e avaliações sistemáticas, estendendo a competição para os professores e as unidades escolares.

Segundo Enguita (2001), os discursos favoráveis ao capital humano justificam que as oportunidades e rendimentos obtidos são consequências da maior ou menor produtividade “performada” no trabalho. Depreende-se a convicção de demanda uma por mão de obra cada

vez mais qualificada, em função das maiores complexidades tecnológicas e organizacionais surgidas a partir das reconfigurações das sociedades do período pós-industrial.

Em tese, a escola torna-se o espaço social legítimo para produção de sujeitos qualificados, que por sua vez, encontram-se mais preparados para operar

[...] tecnologias e informações complexas contribuiriam em maior medida para incrementar a produtividade – portanto também recebem maiores salários. A correspondência entre a hierarquia de títulos escolares e a hierarquia de posições sociais se explicaria pela diferença de instrução escolar: os possuidores de títulos superiores ganhariam mais devido a sua maior instrução – o que os tornaria mais produtivos. A expansão dos sistemas escolares também se explicaria pelas necessidades incrementadas de qualificação devido ao uso intensivo da tecnologia nas economias capitalistas modernas. (CRIADO, 2010, p.229-230, tradução nossa).³²

No entanto, a descrença nesta ideia, funda-se na problematização da imediata implicação da produtividade na igualdade de renda, uma vez que quanto mais escolarização temos, mais mercadoria nos tornamos. Todavia, os jogos mercantis exercidos são mais refinados, à medida que “progredimos” nos processos de escolarização, o acesso ao conhecimento (capital cultural) significa disputar credencial, interesse simbólico. Valorização da mercadoria por meio da distinção, capital social.

A formação média se alimenta de relações simbólicas, sob signos de distinção, legitimando-se a partir da premissa do crescimento da nação, por exemplo, justificada na mão de obra dotada de conhecimentos, decisiva para a mudança do cenário socioeconômico nacional. Todavia, após legitimada, a formação média passa a exercer seu próprio sistema de poder simbólico, por meio de capitais como a diplomação, nesse sentido que **a formação média discursada se torna o próprio sistema de poder simbólico.**

³² “La mayoría de los debates y políticas educativas del último siglo han tenido como *leitmotiv*, junto a la *igualdad de oportunidades*, la *adecuación de la escuela al sistema productivo*: una escolarización más extensa procurría individuos más cualificados y productivos y, por tanto, con mayores oportunidades sociales. Esta función ha recibido aval científico con teorías como el capital humano o el funcionalismo tecnológico. Según estas teorías, las sociedades industriales precisan una mano de obra cada vez más cualificada, debido a la mayor complejidad tecnológica y de las organizaciones. La escuela proporcionaría esta cualificación: los sujetos más escolarizados estarían más preparados para manejar tecnologías e informaciones complejas y contribuirían en mayor medida a incrementar la productividad – de ahí que también reciban mayores salarios-. La correspondencia entre la jerarquía de títulos escolares y la jerarquía de posiciones sociales se explicaría por la diferencia de instrucción escolar: los poseedores de títulos superiores ganarían más debido a su mayor instrucción – que les haría más productivos-. La expansión de los sistemas escolares también se explicaría por las necesidades incrementadas de cualificación debidas a la utilización intensiva de tecnología en las modernas economías capitalistas.” (CRIADO, 2010, p.229-230).

Hipoteticamente, a escola está aliada à justiça social, no exercício de possibilitar o acesso à educação. Alunos que têm “mérito” no processo de escolarização são sobreviventes, mas nesse jogo de sobrevivência, nem todos jogamos as mesmas partidas e/ou temos os mesmos adversários.

“O neoliberalismo privatiza tudo, inclusive também o êxito e o fracasso social”. (GENTILI, 1996, p.955, grifo do autor). Efetivamente, a privatização se dá na responsabilização dos indivíduos por êxitos e fracassos, que em verdade são de origem social, como o fracasso escolar. Compreendemos que as proposições de competências ligadas aos princípios de flexibilização, construção de projeto de vida e itinerários formativos se constituem a partir dos preceitos de uma **pedagogia diferenciada**, inseridos na abordagem curricular como fio condutor da diferenciação que responde ao fracasso escolar e, por consequência, as desigualdades que se desdobram a partir dele.

O discurso da abordagem por competências apresenta como sua “verdade” ideológica o seguimento, de modo processual e sistemático, em acordo com as mudanças nas políticas e nas práticas educacionais, concebendo uma resposta decisiva ao fracasso escolar. Contudo, esse processo transforma a compreensão do êxito escolar, que passa a transitar entre as desigualdades sociais e as desigualdades de competências, as quais responsabilizam o sujeito pelo insucesso (dom pessoal), sem levar em conta os diferentes capitais culturais presentes no espaço escolar.

Discordamos essencialmente desta defesa, sobretudo por atribuir a responsabilidade do insucesso escolar ao próprio sujeito, em nível dos processos de organização do trabalho pedagógico, ao mesmo tempo, desconsiderando os inúmeros e distintos fatores estruturais e da superestrutura, que ajudam a reconhecer a escola como instituição sociocultural.

O Ensino Médio prepara para a continuidade de estudos ou habilita para o exercício de uma profissão. Encontramos nessa dualidade tentativas de respostas que incursionam pela preparação para o trabalho como função mais importante, induzindo a relação educação e trabalho com certa obviedade, sobretudo quando discutida a partir de tempos modernos e dos modos de produção capitalista. Contudo, em uma era em que toda e qualquer aprendizagem precisa ser rentável, ou seja, precisa ter marcas ou produzir efeitos no mercado e nas relações de financeirização, assistimos no interior do campo curricular lutas entre os diversos agentes sociais, lutas simbólicas pelo poder simbólico, para

[...] formar o trabalhador adequado e disponível à inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos. Tal formação se dará pelo desenvolvimento de competências que visam formar um indivíduo que se autorregula e mobiliza seus conhecimentos de acordo com as performances solicitadas pelo mercado de trabalho. (LOPES, 2002, p.394).

O neoliberalismo, em busca de legislar sobre as questões de formação do Ensino Médio, configurando o tratamento das discussões curriculares, aproximadas do conteúdo da criação, da distribuição, da reprodução e da legitimação dos valores físicos e simbólicos, que têm sua fonte na divisão social do trabalho.

As primeiras críticas apontaram a origem do conceito no modelo de competências desenvolvido na área empresarial para a seleção e treinamento de trabalhadores, destacando os seguintes desdobramentos desse modelo nas relações capital-trabalho: a) enfraquecimento da associação dos trabalhadores, incentivando a competição entre eles e favorecendo as negociações trabalhistas individualizadas; b) a responsabilização de cada trabalhador por suas possibilidades de empregar-se e manter-se empregado, minimizando-se as condições macroestruturais determinantes dos níveis de emprego e desemprego, estabelecendo, dessa forma, novos conformismos sociais, ou seja, tornando naturais condições perversas do mercado, como a incerteza do futuro profissional e a precarização do trabalho. (ZIBAS, 2005, p.27-28).

Na perspectiva de mercado, o desenvolvimento de competências torna-se o produto do esforço dos sujeitos produtivos ao combinar conhecimentos, habilidades e atitudes. As competências tornam-se os elementos primordiais para que os sujeitos ocupem atividade laborativa fundada no saber, distanciada da medição por horas de trabalho. Por meio dela, os trabalhadores mobilizam capacidades e agregam valores, apresentando *inputs* e produzindo *outputs* no processo produtivo, supondo uma nova sociedade baseada em novas relações entre capital e trabalho.

O contexto de mundialização da *performance* e do trabalho intensificam a crise da escola, de um lado, criando fissuras com o papel social a desempenhar e, de outro, fortalecendo a sua função existencial.

Paradoxalmente, a centralidade atribuída à escola parece resistir às crises enfrentadas pela instituição, melhor dizendo, o fato de se debater na atualidade a função social da escola e os efeitos que a escolarização pode produzir na vida das pessoas, no sentido de possibilitar maiores chances de mobilidade social, não parecem ter diminuído a crença (ou certeza) de que a

escola é passagem obrigatória na vida dos indivíduos. (OLIVEIRA, 2009, p.18).

Ainda assim, permanece a ideia da escola como espaço de acesso a capitais (social, cultural, econômico, etc.), espaço de promoção de justiça social, espaço de socialização e profissionalização. Em meio a isso, forma-se a *illusio* do campo educativo e curricular para ensino médio, visto que todo “[...] campo é caracterizado por um tipo de crença – *illusio* – específica no valor dos objetos pelos quais vale a pena lutar – que, fora dela, não faz sentido, é absurda –” (CRIADO, 2010, p.171)³³.

O investimento ostensivo na produção do discurso político-curricular para/sobre a formação média, por meio da naturalização das performances, usa como estratégia a repetição nos textos/documentos dos termos competências e habilidades, imprimindo a tônica da obviedade e estabelecendo o valor do troféu para os jogadores, de modo tão consolidado que se dispense demonstração.

No terreno das crenças estruturantes-estruturadas, alguns apontamentos são importantes, pois não basta a *illusio* do valor do troféu, mas e, sobretudo, a *illusio* da possibilidade de alcançar o troféu, isto porque, a crença de possibilidade faz com que os indivíduos disputem e os campos se mantenham existindo.

Vale a pena dizer que o valor do troféu só é compreendido por quem joga. Assim como as posições sociais só têm sentido em relação às outras posições. Fora da dinâmica do jogo, o troféu parece esdrúxulo. Considerando a força ideológica do papel social da escola na sociedade capitalista, entendemos que o troféu da formação média é amplamente compreendido, apesar de ainda não ser uma etapa de acesso democratizada.

No início das análises, questionando sobre a natureza da *illusio* nos campos, nos perguntamos se para a escola média brasileira a pura e simples ascensão social, por meio do acesso aos capitais distribuídos na escola, se bastava pela diplomação, ou seja, para além dos conhecimentos, competência e habilidades exigidas, ao conjunto de “artefatos” que compõem a formação média discursada, como necessária e válida.

A questão dos títulos não está no diploma pelo diploma, mas o diploma como signo de conclusão de um percurso de formação, para que este sujeito não se perpetue numa posição de subemprego. A corrida pelos títulos também representa uma corrida por garantia de direitos e

³³ “[...] todo campo se caracteriza por un tipo de creencia- *illusio*- especifica en el valor de los objetos por los que merece la pena luchar- que, fuera de él, no tiene sentido, resulta absurda-.” (CRIADO, 2010, p.171).

por pertencimento e o grau de investimento na carreira escolar relaciona-se ao retorno provável obtido com os títulos, não apenas no mercado de trabalho, mas também nos diferentes mercados simbólicos.

A *illusio* da formação média é ideológica, validada para o mercado de trabalho, não, necessariamente, na absorção de toda mão de obra, mas na exigência de que todos estejam alinhados às suas diretrizes. No campo das relações curriculares e de escolarização, a *illusio* toma forma no próprio objetivo do redesenho do projeto/trajeto de formação, pelo qual o pertencimento se dá nas relações sociais, culturais, econômicas, por meio da constituição de competências e habilidades tidas como indispensáveis para o desenvolvimento.

3.3 Discursos sobre a reconstrução do trabalho

A partir dos anos 1990, o neoliberalismo passa por amplas e efetivas implementações ao redor do mundo, marcado por práticas como o *downsizing*, redução de custos, reengenharia e flexibilização de funções. A deslocalização da produção incide de tal forma, que a competição se desloca para o interior da própria empresa, cada setor tendo que se justificar pelo seu acréscimo ou *deficit* de valor agregado. Ao mesmo tempo, cada um se ocupa individualmente do aumento de sua produtividade e garantia de sua empregabilidade.

A partir desse período, o trabalho se transforma, vincula-se ao empreendedorismo, à autoexploração, ao individualismo e à concorrência, todos justificados pela naturalização neoliberal, que ocultara as relações de assalariamento, implodem o emprego e a proteção social, dificultando as ações coletivas e de solidariedade de classe. Essas transformações redesenham a feição da classe trabalhadora, que se apresenta heterogênea, diversificada, dispersa e marcada por uma profunda precarização.

A radicalização das políticas liberais combina velhas e novas formas de organização do trabalho, generalizando a proletarização, amplificando a indústria dos serviços, criando a “escravidão moderna da era digital” e redefinindo novas formas de extração de mais-valor. Isto porque o neoliberalismo baseia-se na superexploração do trabalho, manifestação própria da produção e apropriação de mais-valor sustentada em mecanismos específicos de exploração da força de trabalho ou em formas de rebaixamento desse valor, possibilitando superlucro e transferência de riqueza das economias nacionais periféricas para as economias centrais do capitalismo global.

Por meio do discurso de gestão econômica e modernização, o neoliberalismo considera os direitos do trabalho como custos a serem suprimidos para que o capital não seja obstruído e atue sem limites.

As últimas décadas do século XX têm sido marcadas por profundas modificações econômicas, culturais e políticas na sociedade global. O processo de produção capitalista tem se modificado não só nas novas formas de gerenciamento e organização do processo de trabalho (pós-fordismo), mas também com a introdução de novas tecnologias (robótica, por exemplo). As inovações provocadas pelos desenvolvimentos tecnológicos no processo de trabalho, nos processos de comunicação e nas ciências da computação têm melhorado a performance das empresas capitalistas e aumentado a necessidade de expansão em busca de novos mercados. (HYPOLITO; HYPOLITO, 2003, p.60-61).

A força do capital viabiliza a reestruturação do sistema produtivo, desdobrando-se em reconfigurações de significado e sentido na vida dos indivíduos e, dessa forma, a ideologia neoliberal torna-se indispensável às articulações, para além de ser introduzida como resposta à crise econômica e política. Isto posto, apresenta-se para o enterro dos resquícios do Estado de Bem-estar Social (HYPOLITO; HYPOLITO, 2003) como meio para produção e reprodução de um certo tipo *habitus*.

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também *produz* certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a *forma de nossa existência* isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.16, grifo do autor).

Especificamente sobre o campo educacional, a importância do *habitus* neoliberal na produção discursiva curricular está em seu potencial produtivo de fazer com que os sujeitos se sintam pertencentes a discursos, práticas, projetos de formação de origem de outra classe ou fração de classe diferente da sua, em geral com classes dominantes.

Antes de ser um receituário de política econômica, o neoliberalismo apresenta-se como uma ideologia que quer estruturar o comportamento dos indivíduos para reafirmar o capitalismo e se consolidar nas instituições da sociedade e, assim, nas condutas e nas consciências individuais, implantando um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência.

A educação tem se apresentado, nas últimas décadas, como campo de articulação da ideologia neoliberal e de sua pedagogia hegemônica em função dos significados atribuídos às relações entre educação, trabalho, economia de mercado e qualificação profissional.

Apesar da reiterada crise da escola, os sistemas escolares permanecem atuando como agências formadoras de força de trabalho enquanto promovem a socialização possível, mas contempla a divisão do trabalho com a complexidade recente trazida pelo crescimento dos seres informais. Por tais razões, não se pode pensar em uma única orientação na regulação educacional na atualidade. As políticas educacionais mais recentes têm considerado isso, ou seja, em um mesmo sistema, às vezes em uma mesma escola ou mesma classe, a educação é dirigida à formação de força de trabalho e concomitantemente a escola atua como agência de assistência social. Assim, compreendida como um direito social a que todos deveriam ter acesso e um mecanismo de reprodução da força de trabalho, planejada e regulada pelo Estado, a educação pública tem-se constituído importante espaço de disputa. (OLIVEIRA, 2009, p.23).

Quanto maior a complexidade das relações de produção, maior o grau de fragmentação da classe trabalhadora, dividida entre qualificados, desqualificados, empregados, desempregados, subempregados, marginalizados e população supérflua (exército de reserva).

O que está implícito é que o conjunto das relações e práticas sociais está constrangido pela cisão de classe que não apenas limita o efetivo desenvolvimento humano, em todas as suas dimensões, mas o violenta, o mutila e o impede. O direito à vida e as condições de sua reprodução estão subordinados à lógica da valorização do capital. O próprio ser humano que se produz historicamente é reduzido à forma particular de compreensão utilitarista das relações sociais capitalistas. A luta, em **todas as esferas da vida** para a superação dessas relações sociais. (FORTUNATO, 2018, p.9, grifo do autor).

Em meio a tanta fragmentação, o desafio está na reconstrução da unidade, na perspectiva histórica de classe, que atualiza os fundamentos da educação na perspectiva da formação no interior da nova configuração do trabalho, da escola, do Estado e das organizações dos trabalhadores, identificando os fios que reforçam os processos da constituição dessa classe.

No **ProEMI** (BRASIL, 2009), retomam-se as finalidades determinadas pela LDBEN (BRASIL, 1996) para a última etapa da Educação Básica, afirmando que na organização

curricular do Ensino Médio não será desconsiderada a preparação básica para o trabalho e o oferecimento de meios para que os estudantes progridam nos estudos. A

[...] proposta caminha na direção de apoiar a implementação de um Ensino Médio que, afinal, poderá equacionar o desafio da LDB de inclusão no seu currículo, não da estrita profissionalização técnica, mas, sim, da *preparação geral/básica para o trabalho*, bem como da *orientação para o trabalho*, da *educação tecnológica básica* e dos *princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna*. (BRASIL, 2009, p.11, grifo do autor).

Tal orientação e princípios alimentam o capital cognitivo imaterial, que desempenha um papel central na criação de valor e representa o componente mais importante do capital empresarial e, para este, o trabalho torna-se um dos princípios educativos supervalorizados na organização curricular do Ensino Médio. Isto porque, justificado pelo fato do processo social de produção demandar exigências específicas do campo educacional, delineadas nas relações entre a tecnologia, o saber e o próprio capital, para que os sujeitos participem diretamente na sociedade do trabalho, sendo produtivos.

A partir da concepção de bens e serviços, o trabalho passa a ser entendido como meio para o desenvolvimento e a apropriação social de conhecimentos considerados válidos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (BRASIL, 2009). Bem como, para a compreensão das relações cognitivas, de opinião, sobre o trabalho da mente, sobre formas de comunicação. Diante disso, o trabalho produtivo se constitui pelo contexto da formação média discursada, em contribuição ao exercício de profissões, propondo a participação ativa, consciente, crítica, de posse das compreensões da vida produtiva em geral (BRASIL, 2009).

Portanto, o trabalho, do ponto de vista do capital, na dimensão ontológica (mediação primeira da relação entre homem e natureza que viabiliza a produção da existência humana) e histórica (formas específicas com as quais manifesta essa mediação, condicionadas pelas relações sociais de produção), torna-se princípio quando organiza a base unitária do ensino médio, por ser condição para superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. (BRASIL, 2009, p.17).

Para tanto, torna-se necessário levar em conta as relações de poder, uma vez que estas estão endereçadas a fazer com que seja só o capital a se aproveitar, por meio de uma organização atrelada ao trabalho do sujeito, mas orientada para o lucro do setor financeiro.

Diante disso, o trabalho ajuda a compor, juntamente com ciência, tecnologia e cultura, os eixos na constituição de uma base unitária, sobre a qual se desenvolvem formações específicas: “[...] no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (BRASIL, 2009, p. 18).

O enfrentamento anunciado volta-se para a tensão histórica entre pensamento científico e pensamento técnico, trabalho intelectual e trabalho manual, por meio de relações que combinem teoria e prática, a fim de estabelecer novos modos de organização e delimitação dos conhecimentos (BRASIL, 2009).

A partir das inter-relações entre os eixos constituintes, vislumbra-se a possibilidade de novas configurações disciplinares, em articulação com atividades integradoras. Mas vale mencionar que pelas diferentes versões de documentos orientadores fabricados para o ProEMI, “[...] a metodologia e propostas de arranjos curriculares se apresentam de forma plural e diversificada, e passam a defender a perspectiva da integração curricular a partir do ano de 2013” (BRASIL, 2013 *apud* SILVA; JAKIMIU, 2016, p.932).

Apesar dos estudantes serem colocados numa posição central nos textos/documentos do Programa, a partir do ano de 2011, assume-se uma abordagem mais genérica, sem descrever ações específicas como nos documentos de 2009 (SILVA; JAKIMIU, 2016).

Os discursos produzidos expressam a preocupação com o aluno trabalhador, sobretudo o do período noturno do Ensino Médio, ao considerar a possibilidade de oferta de “[...] curso com organização modular, com frequência em horários que sejam da sua possibilidade, podendo concluir seus estudos em mais de três anos, adotando uma mobilidade curricular dentro da base comum” (BRASIL, 2009, p.17). Dessa forma, entende-se que as necessidades individuais são atendidas, sem deixar de seguir os parâmetros preestabelecidos.

No ProEMI, o potencial a desenvolver para a reconstrução do trabalho apresenta-se diretamente relacionado com a consolidação da identidade do Ensino Médio, considerando suas especificidades educacionais e a diversidade de interesses dos sujeitos que irão acessá-lo. Nesse sentido, se discute a oferta da chamada “aprendizagem significativa”, aquela que tem como prioridade a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009, p.5). A proposta está no rompimento das escolas com a lógica de “auditório de informações” para se transformarem em “laboratórios de aprendizagens significativas”, resgatando o interesse dos alunos (BRASIL, 2009, p.14).

De posse de tal ruptura e transformação, os processos de escolarização colocam em curso uma formação média orientada para interesses dos jovens, preparando-os para participar da sociedade, de forma muito mais solidária, reconhecendo suas potencialidades e os desafios para inserção no mundo competitivo do trabalho (BRASIL, 2009).

A definição das **DCN** Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010) é anunciada, baseando-se “[...] no direito de toda pessoa ao pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à **qualificação para o trabalho**, na vivência e convivência em ambiente educativo [...]” (BRASIL, 2010, p.1, grifo nosso). O trabalho se apresenta como um dos princípios que sustentam o projeto nacional de educação, vinculando educação escolar e práticas sociais, em acordo com a discussão apresentada no inciso do Art. 13.

Nessa discussão, compreendemos que o trabalho compõe o conjunto de valores considerados fundamentais a serem difundidos pela organização curricular, na ordem dos direitos e deveres dos indivíduos (BRASIL, 2010).

Para a organização do trabalho didático propõe-se, também, a pesquisa como princípio educativo e pedagógico, por meio da reconstrução do trabalho no interior da reorganização do trabalho pedagógico-curricular, são revisitados princípios e finalidades. Dessa ação, atribui-se a preparação básica para cidadania e o trabalho como princípio educativo, norteador das relações pedagógicas, indispensável para que os estudantes continuem aprendendo de modo capaz a enfrentar novas condições de ocupação e aperfeiçoamento (BRASIL, 2010).

O chamado “mundo do trabalho”, identificado como um dos âmbitos de referência para se construir a seleção dos conhecimentos escolares considerados válidos a serem distribuídos (BRASIL, 2010), liga-se, especialmente, aos desdobramentos científicos e tecnológicos, por terem a capacidade de habilitar os indivíduos para os processos de inovações (BRASIL, 2010).

Uma importante contribuição das DCNEM (BRASIL, 2012) está na prescrição de adequações de condições do ensino médio regular noturno às condições dos estudantes trabalhadores, propondo respeitar

[...] os mínimos de duração e de carga horária, o projeto político-pedagógico deve atender, com qualidade, a sua singularidade, especificando uma organização curricular e metodológica diferenciada, e pode, para garantir a permanência e o sucesso destes estudantes: a) ampliar a duração do curso para mais de 3 (três) anos, com menor carga horária diária e anual, garantido

o mínimo total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas (BRASIL, 2012, p.5).

As proposições específicas para a formação média são dadas por meio dos contornos da “[...] base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (BRASIL, 2010a, p.9). A base unitária é apresentada como indispensável à construção da organização curricular, para todos os sujeitos. As especificidades do conhecimento são conjecturadas em parcelas de diversificação curricular.

Ao versar sobre o referencial legal e conceitual nas **DCNEM** (BRASIL, 2012), assegura-se que a instituição dos projetos políticos-pedagógicos deve prever a preparação básica para o trabalho e a cidadania dos estudantes, de modo que possam continuar aprendendo e sejam capazes de se adaptar a novas condições de ocupação ou exigências de aperfeiçoamento (BRASIL, 2012). Para tanto, prevê-se a articulação entre teoria e prática, a fim de vincular o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais e a integração com o mundo do trabalho, por meio de estágios de estudantes do Ensino Médio, em conformidade com orientações específicas (BRASIL, 2012, p.7).

A conceituação de trabalho se dá a partir de sua perspectiva ontológica “[...] de transformação da natureza como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência” (BRASIL, 2012, p.2).

A **Lei 13.415/17** (BRASIL, 2017) aproxima o ensino médio regular da proposta de oferta de ensino técnico e profissionalizante. Nesse sentido, considera necessário:

- I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;
- II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017, p.1).

Esse retrato delineia um tipo de gestão de conhecimentos cuja forma de controle passa pelo fato de o sujeito tornar-se explorador dele mesmo, transformando os investimentos escolares em gastos para o capital humano. Isto encontra eco na prescrição curricular da

BNCCEM (2018), uma vez que o discurso das Competências Gerais para Educação Básica, particularmente, na sexta competência, propõe:

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p.9).

Percebemos que os discursos acerca do mundo do trabalho, articulado ao exercício da cidadania, encontra-se remetido à inserção como expressão máxima do ser cidadão, ao mesmo tempo em que a preparação considerada básica, encontra-se na promoção ao desenvolvimento de competências, capazes “[...] de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...]” (BRASIL, 2018, p.465).

A concepção de trabalho adotada decompõe-se nas competências específicas de cada uma das áreas de conhecimento, desdobrando-se em habilidades específicas e, na organização da **BNCCEM** (Brasil, 2018), comporta a indicação de que as decisões pedagógicas se voltem para o desenvolvimento de competências.

Em síntese, a prescrição curricular debruça-se sobre os conhecimentos que entende necessários aos estudantes e, sobre esse ponto, considera “[...] a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores” (BRASIL, 2018, p.13), voltados para o “saber fazer”, ou seja, para mobilizar “[...] conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho [...]” (BRASIL, 2018, p.13).

Nota-se que a incorporação da Pedagogia das Competências no discurso curricular está diretamente ligada às mencionadas possibilidades de inserção no mercado produtivo e à reconstrução do trabalho. De acordo com as justificativas e explicações apresentadas na construção do discurso, o valor imanente das competências está nas possibilidades de resposta que tem de oferecer a um cenário “[...] cada vez mais complexo, dinâmico e fluido” (BRASIL, 2018, p.462), que apresenta permanentes mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais, implicando em enormes desafios para se pensar políticas educacionais para o Ensino Médio.

Nesse sentido, a preparação básica para o trabalho significa “[...] promover o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa,

crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível [...]” (BRASIL, 2018, p.465). As competências devem ser organizadas em propostas de trabalho que permitam aos alunos o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital, em privilégio.

Para atender os requisitos da preparação básica para o trabalho, a BNCCEM (2018) prevê que os projetos pedagógicos e a organização dos currículos escolares se estruturam para:

- explicitar que o trabalho produz e transforma a cultura e modifica a natureza;
- relacionar teoria e prática ou conhecimento teórico e resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural;
- revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas, em especial no Brasil; e
- explicitar que a preparação para o mundo do trabalho não está diretamente ligada à profissionalização precoce dos jovens – uma vez que eles viverão em um mundo com profissões e ocupações hoje desconhecidas, caracterizado pelo uso intensivo de tecnologias –, mas à abertura de possibilidades de atuação imediata, a médio e a longo prazos e para a solução de novos problemas. (BRASIL, 2018, p.465).

A concepção fundante torna o trabalho ação humana para transformar a natureza, ação por meio da qual os sujeitos produzem sua realidade, dotado de princípio educativo, por seu potencial de fazer com que os sujeitos compreendam os processos históricos de produção científica e tecnológica. Ainda, apresentado com a possibilidade de compreensão na (re)produção da vida material, sendo

[...] considerado pelo repertório de práticas, letramentos e culturas que se pretende que sejam contempladas, pela possibilidade de exercício da criatividade, pelo desenvolvimento de habilidades vinculadas à pesquisa, a resoluções de problemas, ao recorte de questões problema, ao planejamento, ao desenvolvimento e à avaliação de projetos de intervenção, pela vivência de processos colaborativos e coletivos de trabalho, entre outras habilidades [...]. (BRASIL, 2018, p.497-498).

Na BNCCEM (Brasil, 2018), o preparo para o trabalho está apresentado, mas distante da organização adequada para as condições dos estudantes trabalhadores, como nas DCEM (2012). Basicamente, percebemos que a preparação para o mercado de trabalho anunciada se

dá sob duas perspectivas, a formação profissional e o encaminhamento direto para o mercado de trabalho, apenas com a formação obtida no Ensino Médio.

A formação profissional exige que o sujeito entre em contato com outro mundo, de pouca relação com o mundo escolar em princípios, valores e práticas.

Pelo menos em tese, o objetivo seria ensinar a fazer, preparando para tarefas bem definidas do mundo real. É o império da prática, do conhecimento voltado para a aplicação concreta. Para que funcione bem, a preparação requer proximidade com as empresas e negócios. (CASTRO, 2008, p.115).

Tal proximidade é voltada para pensar uma saída para a flexibilidade do trabalho e não ir contra ela, uma vez que se impõe o encaminhamento direto para o mercado de trabalho, apenas com o que se aprende no ensino médio. Argumenta-se que os processos de escolarização são muito homogêneos, para atender a um mercado de trabalho tão diverso, ou seja, espera-se que mesmo incorporando os princípios reformistas mais atuais propostos, a educação média não consegue prever o que o mercado de trabalho exigirá.

Diante disso, e por consequência, não conseguirá preparar os indivíduos para profissões e demandas, ainda, desconhecidas, mas, talvez projetadas com excedente de mão de obra com necessidade de valorização. Contudo, ao se propor, para última etapa da educação básica, a finalidade de preparar os jovens para serem absorvidos pelo mercado de trabalho, se fragiliza o princípio do ensino médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e para a própria inserção no mundo do trabalho.

Nas práticas discursivas de significação do currículo, a escola encontra-se intensamente criticada pelo seu atual desempenho para inserir os jovens no mercado de trabalho, isto porque a conjuntura atual apresenta o ensino médio como, hipoteticamente, uma bomba-relógio, isto por não conseguir que a juventude brasileira tenha o passaporte mínimo para a entrada no moderno mercado de trabalho.

Vale a pena decompor, ainda que minimamente, os processos ligados ao fenômeno do desemprego. A manutenção constante do exército de desempregados ou do chamado exército de reserva de trabalhadores, composto por indivíduos marginalizados do mercado, mas minimamente aptos a se inserirem, apresenta-se como uma das premissas do sistema capitalista. Isto porque serve de estratégia de controle dos dominantes para com dominados, expressando uma tensão constante da possibilidade de “trocar/substituir” trabalhadores. Cuja

ameaça atua como instrumento de regulação das exigências salariais na sociedade capitalista de produção, favorecendo a produção de postos de trabalho precários e inseguros para o trabalhador.

Segundo Enguita (2001), as inovações tecnológicas não conduzem, necessariamente, ao desempenho de tarefas mais complexas pelo trabalhador. Na verdade, o que vemos até então é justamente o contrário. As inovações tecnológicas simplificando empregos, funções e reduzindo a oferta de postos de trabalho que requeriam tarefas complexas. Em consequência, a redução do custo de mão de obra e pessoas desempenhando funções que não demandam as habilidades e conhecimentos específicos requeridos na escola. (ENGUITA, 2001).

Por outro lado, aqueles que conseguem permanecer empregados são coagidos, em geral por meio da violência simbólica, a adquirirem determinadas “competências, habilidades, conhecimentos” para se manterem em suas funções, sem que sejam remunerados de forma equitativa.

O neoliberalismo buscando legislar sobre as questões do Ensino Médio produz discursos defendendo que ao não conseguir introduzir ou dar condições de inserção no mercado de trabalho para as novas gerações, faz com que estejamos perdendo esses indivíduos. Não apenas para o trabalho, mas para o desemprego, para políticas de assistência, de segurança, em tese, perdemos nossa maior riqueza, o capital humano.

A reconstrução do trabalho se dá por meio do conhecimento no interior da chamada Sociedade do Conhecimento. Em que pese às diferenças de projetos dos governos pelos quais tomou forma o “novo” ensino médio, as análises dão mostras da existência de anúncios de renovação e ineditismo histórico, que apontam para o esforço de colocar o país na rota do desenvolvimento, sob os alicerces da Sociedade do Conhecimento.

Hargreaves (2003), no livro “O Ensino na Sociedade de Conhecimento. A educação na era da insegurança”, afirma que:

Vivemos numa economia baseada no conhecimento, numa sociedade do conhecimento. As economias baseadas no conhecimento são estimuladas e impelidas pela criatividade e pelo engenho. As escolas das sociedades do conhecimento têm de criar estas qualidades, caso contrário, os membros dessas sociedades e os seus países não se desenvolverão. Como outros tipos de capitalismo, a economia baseada no conhecimento é, para utilizar a expressão de Joseph Schumpeter, uma força de destruição criativa. Se, por um lado, ela estimula o crescimento e a prosperidade, por outro, também restringe e fragmenta a ordem social, devido à sua busca inexorável do lucro e dos interesses privados. A par de outras instituições públicas, as nossas

escolas devem, portanto, promover a humanidade, o sentido de comunidade e a identidade cosmopolita que compensarão os efeitos mais destrutivos da economia baseada no conhecimento. Esta economia serve, essencialmente, o bem privado, ao passo que a sociedade do conhecimento também engloba o bem público. Por isso, as nossas escolas têm de preparar os jovens para ambas. (HARGREAVES, 2003, p.115).

Com base na possibilidade de resposta a este contexto, questionamos se os processos de seleção e organização do conhecimento apresentados, discursivamente nas prescrições oficiais, apontam para configurações da **Sociedade do Conhecimento, da Sociedade da Aprendizagem, ou de uma possível Economia do conhecimento.**

Em 1976, o sociólogo americano Daniel Bell previu esta nova era social e inventou uma expressão para descrevê-la: *a sociedade do conhecimento*. O livro de Bell, *The Coming of Post-industrial Society*, traçou as características de uma mudança econômica que já tinha começado: de uma economia industrial, em que a maioria das pessoas estava envolvida na produção de coisas, para uma economia pós-industrial, em que a “força de trabalho se encontrava cada vez mais concentrada nos serviços, nas ideias e na comunicação. Segundo Bell, boa parte desta nova tendência dependeria cada vez mais de pessoas e de instituições que produzissem conhecimento – na ciência, na tecnologia, na investigação e no desenvolvimento. Para o autor, “a sociedade pós-industrial” é uma sociedade do conhecimento num duplo sentido: primeiro, as fontes de inovação derivam, cada vez mais, da investigação e do desenvolvimento; segundo, o peso da sociedade – medido por uma maior proporção do Produto Nacional Bruto e através de uma maior fatia do emprego – situa-se, cada vez mais, no campo do conhecimento. (BELL, 1976 *apud* HARGREAVES, 2003, p.31-32, grifo do autor).

Na Sociedade do Conhecimento, o recurso básico já não é o capital, ou o trabalho, mas o conhecimento empregado nas relações.

O valor é agora criado pela “produtividade” pela “inovação” que são, ambas, aplicações do conhecimento ao trabalho. Os grupos que liderarão a sociedade do conhecimento serão os “trabalhadores do conhecimento”... O desafio económico... residirá, pois, na produtividade do trabalho e dos trabalhadores do conhecimento. (DRUCKER, 1993 *apud* HARGREAVES, 2003, p.33).

De acordo com Hargreaves (2003), a expressão “Sociedade do Conhecimento” é uma designação incorreta. Em verdade, uma sociedade baseada no conhecimento é, realmente, uma sociedade da aprendizagem,

[...] estas sociedades processam a informação e o conhecimento de uma forma que maximiza a aprendizagem, estimula a criatividade e a invenção e desenvolve a capacidade para iniciar e para lidar com a mudança. Na economia baseada no conhecimento, a riqueza e a prosperidade dependem da capacidade das pessoas para inventarem e serem mais perspicazes do que os seus competidores, para se sintonizarem com os desejos e as exigências do mercado dos consumidores e para mudarem de emprego ou desenvolverem novas competências, quando as flutuações e os ciclos económicos descendentes assim o exigiam. Na economia baseada no conhecimento, estas capacidades não são propriedade exclusiva dos indivíduos: são-no, também, das organizações que dependem da inteligência colectiva e não apenas da individual. As organizações da sociedade do conhecimento desenvolvem estas capacidades propiciando aos seus membros oportunidades alargadas de aquisição de maiores qualificações e de nova formação; derrubando as barreiras à aprendizagem e à comunicação e fazendo com que as pessoas trabalhem em equipas flexíveis e que se interpenetram; encarando os problemas e os erros como oportunidades de aprendizagem mais do que como ocasiões para a culpabilização; envolvendo toda a gente na definição geral do rumo da organização e desenvolvendo o “capital social” das redes e das relações interpessoais que propiciam aos indivíduos apoio adicional e maiores aprendizagens. (HARGREAVES, 2003, p.16).

Parece-nos que as conformações sociais impressas nos documentos curriculares para o Ensino Médio apontam muito mais para a lógica da Economia do Conhecimento, limitando a Sociedade do Conhecimento à sofisticação discursiva. Criticamos o modelo de economia baseado no conhecimento, por entender que:

[...] impele as pessoas a colocarem os seus interesses pessoais à frente do bem social; a abandonarem-se ao consumo, em vez de se envolverem na comunidade, e a comprazerem-se com a excitação do trabalho temporário em equipa, em vez de desenvolverem os sentimentos da lealdade e da perseverança que, a longo prazo, sustentam os empenhamentos duradouros na vida em grupo. (HARGREAVES, 2003, p.17).

De posse das contribuições de Hargreaves (2003), entendemos que a economia baseada no conhecimento se apresenta no campo educacional brasileiro como economia baseada nas competências, que necessariamente é orientada para o lucro.

Se for deixada a si própria, ela esgota os recursos do Estado, provocando a erosão das instituições públicas, incluindo as próprias escolas. Nas suas formas mais extremas, a que eu chamo o fundamentalismo de mercado, esta economia cria um fosso entre ricos e pobres, dentro dos países e entre eles, provocando o ódio e o desespero dos excluídos. A exclusão exacerba o crime, pois as pessoas roubam aquilo que não conseguem ganhar através do trabalho. (HARGREAVES, 2003, p.17).

Sendo assim, contraria os anúncios de um “novo tipo de ensino” para a diversidade, para igualdade e para diferença, ao mesmo tempo em que localiza a escola na “lógica do emprego”, seja do lado do patrão ou dos que devem defender os trabalhadores, mas, ambos apontando para a precariedade da valorização do profissional. Sobre essa hipótese delineamos as Notas Finais, aproximadas dos discursos sobre e para a escola média.

4 NOTAS FINAIS (OU, OS DISCURSOS CURRICULARES REMETIDOS ÀS REPRESENTAÇÕES DA ESCOLA NO/PARA O ENSINO MÉDIO)

[...] embora eu discorde profundamente de muitas propostas conservadoras para a educação, seria tolice defender irracionalmente as escolas tal como elas são hoje. [...] reconhecer os problemas não significa que as “soluções” conservadoras sejam boas.

(APPLE, 2003, p.11)

Nos capítulos precedentes, construímos análises dos discursos político-curriculares informadas por sua produção e utilização que transitam desde a identificação do Estado e suas políticas curriculares, fundadas em lutas simbólicas e relações de dominação, culminando em compreensões do campo da política educacional, particularmente, políticas para/sobre ensino médio. Acresce-se a isso, o debate discursivo trazido pelos fundamentos legais e conceituais das reformas curriculares, desenvolvidas no período de 1999 a 2019, operado por mudanças de orientação, de organização e de proposições de formação em TDC, capazes de informar processos de produção, de reprodução, de manutenção, até a reinvenção das relações de poder (iguais ou desiguais).

Neste contexto, demos forma ao empreendimento de desvelar os discursos curriculares neoliberais, para apontar marcas do processo hegemônico e da autonomia relativa, na produção dos TDC para o ensino médio. Nesse exercício, assumimos que nos textos/documentos em análise, a discussão de autonomia passa por diferentes instâncias, de autonomia dos agentes educativos (diretores, coordenadores pedagógicos, professores, do próprio educando, entre outros) até a autonomia das instituições (órgãos reguladores, Ministério da Educação e Secretaria de Educação).

Tal reconhecimento aprofundado nos discursos político-curriculares, sobretudo aquele em que se define o currículo por competências como o modelo de formação humana como válido, atrelado ao ideal de formação submetido. Modelo e ideal, que acabam por, também, projetar discursos ancorados no neoliberalismo educacional, apreendido como um projeto hegemônico, intencional e endereçado, que resulta em alterações estruturais, mas, sobretudo, ideológicas na superestrutura, a partir de estratégias argumentativas, retóricas amplamente elaboradas e difundidas na produção curricular oficial.

Estratégias essas, ainda, aproximadas do discurso de liberdade, presentes nos TDC, como signo da construção da democracia e anúncio para um projeto democrático, para o qual a escola se torna suporte do currículo. Contudo, um currículo redesenhado, sobretudo pelo desenvolvimento econômico e suas relações com o progresso, anteriormente delineado, nos remete para outra hipótese de análise, isto é, o que é comum ao conjunto das proposições para o ensino médio, ou pelo menos a todos aqueles que se beneficiam singularmente do sistema escolar, que tiram dele uma qualificação mínima. Qualificação essa, subsumida no reconhecimento do poder do **reino dos capitais** (escolar, econômico, social, cultural, jurídico, burocrático-estatal, científico, linguístico, etc.), cujas regras do jogo são definidas pelas demandas (reais ou criadas) das relações estruturais e superestruturais.

No tocante às demandas reais ou criadas, ainda, permanece a premissa de que, globalmente, esta geração será mais qualificada para um emprego igual do que a geração precedente. Para tanto, incursionam por relações que marcam uma nova etapa de reordenamento da acumulação do capital, chamada globalização econômica, cujas inovações tecnológicas, os novos modos de organização do trabalho, impõem a reconfiguração do papel e das funções do Estado e das novas dimensões das questões culturais.

Dito de outro modo, naquilo que os neoliberais entendem como processo de “modernização” da economia, a educação escolar de nível médio também deixa de ser compreendida como de responsabilidade do Estado. A oferta se dá, então, por meio de outras vias, as quais fortalecem construções discursivas alimentadas na seleção e distribuição do conhecimento.

Nesse sentido, até onde nossa compreensão alcança, inferimos que a reforma educacional na etapa do ensino médio se dá no bojo da reestruturação do Estado. As principais promessas reformistas giram em torno da modernização da gestão dos sistemas de educação pública, da igualdade de oportunidade no acesso e à educação de qualidade. Se, por um lado, as reformas educacionais implementam, ainda que discursivamente, elementos de autonomia e descentralização escolar, por outro, consolidam processos de controle da escola e do conhecimento, por meio da gestão do currículo e dos processos de avaliação externa.

A gestão do currículo se traduz em lutas simbólicas, sobre o sentido e finalidade da última etapa da educação básica. Seus discursos são construídos na perspectiva de uma dita “ruptura” com a repetição, a padronização, o fixo, o enrijecido, o moldado, as estruturas rígidas, a falta de dinamicidade nas relações educacionais. Caminha-se na direção do incerto, do espontâneo, do diferente, do “novo”.

Ainda, que nos limitemos a pensar apenas no Estado e em suas produções oficiais, sem considerá-las limitadas a produtos advindos de parcerias reconhecidas por público-privadas, assumimos que os discursos de cunho neoliberal repercutem em reconfigurações dentro da própria estrutura do Estado. Isto porque,

[...] Na lógica da hegemonia, os agentes do Estado são pensados como estando ao serviço não do universal e do bem público como eles pretendem, mas dos dominantes economicamente e dos dominantes simbolicamente, e ao mesmo tempo a seu próprio serviço, ou seja, os agentes do Estado servem os dominantes econômica e simbolicamente e, servindo, se servem. O que resulta em explicar o que faz o Estado, e o que ele é, a partir de suas funções. (BOURDIEU, 2014, p.33).

Ou seja, a premissa neoliberal também coloca o Estado, que hipoteticamente, em essência, constitui-se para o público, à disposição dos dominantes do mercado e do reino do capital. Torna-se necessário que os indivíduos sejam sempre forçados a fazerem escolhas, incitando-os da necessidade de fazerem essas escolhas, e cabe ao Estado a tarefa de estimular o surgimento das concorrências em lugares que ainda não ocorrem. Vale registrar que o campo da educação é tornado apenas mais um setor da sociedade neoliberal onde isso se dá.

A influência dos princípios neoliberais na escola materializa-se por discursos socialmente naturalizados, a partir de um processo, aparentemente, espontâneo, constituído em meio a relações sociais e na própria escola. Posto isto, a educação, de um lado, passa a organizar-se por uma racionalidade neoliberal e as escolas, de outro, definem seus quadros e currículos a partir de uma cultura empresarial da competitividade, inovação e concorrência para o mercado tecnológico e global (LAVAL, 2019).

Compreender a hegemonia dos princípios neoliberais na educação passa, necessariamente, pela disseminação de discursos que migram para o campo escolar, a partir de um processo, aparentemente, natural, que se constitui nas relações sociais e na própria escola. Deste modo, as políticas educacionais são organizadas a partir da lógica neoliberal, na qual o currículo é definido a partir da cultura empresarial da competitividade, do empresariamento dos atores.

Nos TDC apreendemos fundamentos hegemônicos que se relacionam com o sociometabolismo neoliberal, a saber: sociedade volátil e incognoscível; enfrentamento da incerteza; multiculturalismo; emancipação pelas diferenças; hipercentralidade da educação; e, formação cidadã democrática. Dito isso, consideramos que nos discursos de valorização da

diversidade, há marcas discursivas (elementos textuais) que cumprem a função de unificar os discursos neoliberais, para além das particularidades, garantindo a coesão do projeto.

Em suas incursões sobre as reformas educacionais, Apple (2003) identifica os movimentos de reestruturação de políticas educacionais, sobretudo políticas curriculares, como um dos efeitos de renovação e retomada do poder pelo grupo de “direita”³⁴. As políticas curriculares reformistas também evidenciam a “modernização conservadora”, materializando uma coalisão de forças dominantes, em prol de um projeto de “educação média” (de nível médio). No entanto, pautas, que originalmente são de direita e de esquerda, acabam misturadas, especialmente na conjuntura política brasileira, em que as fronteiras ideológicas são constantemente intersectadas e sob a égide das demandas do mercado.

Mas, antes de falar em representações de escolarização como marca do reino dos capitais, incursionamos pelo que se entende por escola, partindo da premissa que tem uma lógica estruturante, que supera a análise dos problemas por meio das pessoas como se quer atribuir o neoliberalismo educacional.

Em discussões organizadas por Enguita (2001), identificamos o caminho para pensar sobre a escola e suas funções: “[...] pararemos no que consideramos suas funções mais importantes, desenvolvidas em relação às esferas do Estado, à economia, ao restante da sociedade civil e à formação de consenso social em torno da ordem global” (ENGUITA, 2001, p.29, tradução nossa)³⁵.

Isso fortalece a ideia da impossibilidade de apreender as finalidades das representações da escolarização em um vazio sociológico (CRAHAY, 2013), o que requer a consideração das compreensões do campo escolar, analisando, por exemplo, as relações público-privadas (enquanto desdobramento da relação escola-Estado-mercado); os TDC não oficiais produzidos por instituições privadas (consequência da relação escola-mercado); a reorganização do projeto educativo para formar mão de obra eficiente (marcas de um consenso social em torno da ordem global, a qual denominamos de reino do capital).

De posse da Teoria Crítica do Currículo, entende-se que, entre tantas maternidades e paternidades possíveis, a escola é filha do (a): capitalismo (liberalismo, neoliberalismo,

³⁴ Nesta tese, compreende-se direita como um grupo entusiasta de ideias reconhecidas como conservadoras no aspecto social, cultural e político, e no campo econômico defensor da agenda liberal. Quanto à esquerda, entende-se como um grupo defensor de uma pauta social, cultural e política chamada progressista, ligada as questões identitárias, e no aspecto econômico crítico das políticas neoliberais.

³⁵ “[...] vamos a detenernos en las que consideramos sus funciones más importantes, que se desarrollan en relación con las esferas del Estado, la economía, el resto de la sociedad civil y la formación de consenso social en torno al orden global.” (ENGUITA, 2001, p.29).

desenvolvimento econômico); modernidade; cultura letrada; e, sociedade burguesa. A arquitetura da escola moderna se dá a partir de processos sociais chamados modernos, para a modernidade, o desenvolvimento de uma cultura chamada letrada.

Uma escola é uma instituição especializada que exerce uma ação pedagógica intencional e organizada, realizada por agentes especializados. Ao contrário de outras instituições onde são realizadas aprendizagens, aqui a ação pedagógica constitui o principal objetivo da instituição – em relação à família, à aprendizagem no trabalho, etc. Portanto, a escola sempre existe como uma instituição separada, dedicada à transmissão de conhecimentos que não são transmitidos por outras instituições: a separação entre o mundo da vida e o mundo da escola, entre o conhecimento que é transmitido e adquirido. Nas duas áreas, constitui uma característica básica das escolas. (CRIADO, 2010, p.193-194, tradução nossa).³⁶

Diante disso, a escola é uma instituição de caráter multifuncional, que desempenha diferentes funções com “o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento” (YOUNG, 2007, p.1288).

Sem a instituição escolar, o desenvolvimento da espécie humana estaria comprometido, a partir da idade moderna, pois “[...] cada geração teria que começar do zero ou, como as sociedades que existiram antes das escolas, permanecer praticamente inalterada durante séculos” (YOUNG, 2007, p.1288). Com o processo de distribuição de conhecimentos científicos operacionalizados no espaço escolar, cada nova geração parte, no mínimo, de um patamar igual ao da anterior.

Indivíduos que, ao longo da primeira infância, são educados de um modo comum, apresentam um nível de identidade, no modo de ser e nos valores que expressam, superior àqueles cuja educação é deixada ao acaso. Em outras palavras, a escola pode ser um elemento de coesão social. Jules Ferry, que foi, na França, o pai da escola republicana, compreendeu claramente que, ao favorecer uma uniformização de conhecimentos e de valores, a escola podia contribuir para a construção da nação francesa. Doravante, a escola também tende a se tornar um agente importante de unificação da sociedade europeia, e até mesmo de uma sociedade global. (CRAHAY, 2013, p.10).

³⁶ “Una escuela es una institución especializada que ejerce una acción pedagógica *intencional y organizada* llevada a cabo por agente especializados. A diferencia de otras instituciones donde se llevan a cabo aprendizajes, aquí la acción pedagógica constituye el objetivo principal de la institución – frente a la familia, el aprendizaje en el trabajo, etc. Por ello, la escuela siempre existe como una institución *separada*, que se dedica a la transmisión de conocimientos que no son inculcados por las otras instituciones: la separación entre el *mundo de la vida* y el *mundo escolar*, entre los conocimientos que se transmiten y adquieren en las dos esferas, constituye una característica básica de las escuelas”. (CRIADO, 2010, p.193-194).

Identificamos o elemento de coesão social, também, como marca de uma das principais funções da escola brasileira, especialmente a escola média. A semelhança entre escola francesa e escola brasileira não se dá ao acaso e, sim, pela regulação imposta pelo reino do capital.

Por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigentes. O papel cada vez mais relevante que a escola tem assumido na realidade brasileira atuando na distribuição de renda – como agência de implementação de programas sociais, tais como o Bolsa-Família e o ProJovem, entre outros, determinando a seleção e o controle de público-alvo, bem como a sua presença na efetivação de certas políticas de saúde (vacinas, exames médicos) e alimentação (via merenda escolar) – tem contribuído para que sua função seja cada vez mais debatida e posta em questão. (OLIVEIRA, 2009, p.17).

Os projetos de desenvolvimento nacional passam por projetos específicos de escolarização. A lógica de argumentação presente nos textos, sobre o processo de escolarização, se estrutura a partir de taxas de crescimento nacional (como Produto Interno Bruto), na importância da distribuição de renda, em tese retroalimentada pelo desenvolvimento econômico. Evidenciam-se as relações educacionais como estratégias para contínuo crescimento.

Valorada socialmente como espaço privilegiado para promoção de mobilidade social, a escola opera em projetos formativos, com a tônica cada vez mais orientada para inserção no mercado produtivo. Na escola, os sujeitos se produzem para uma sociedade que espera produtividade.

A educação escolar colocada em curso na etapa do Ensino Médio passa a ser discutida como centro das questões ligadas ao desenvolvimento, e, nesse cenário, a escola torna-se locus de efetivação de um projeto de sociedade para o progresso. Contudo,

Não há apenas a propriedade econômica; há também propriedade simbólica – capital cultural –, que as escolas preservam e distribuem. Assim, podemos agora começar a entender mais perfeitamente como as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação. (APPLE, 2006, p.37).

Por meio da regulação e do controle dos capitais sociais e simbólicos, as classes favorecidas operam mecanismos de dominação complexos.

A escola pode, ademais, contribuir para a distribuição de papéis e de posições na sociedade. Com efeito, ao fazer com que sejam adquiridas qualificações escolares que apresentam uma determinada utilidade social, a escola participa na distribuição de empregos, de posições e de status sociais. Ao certificar os níveis de qualificação, ela não apenas assume uma função importante na distribuição das profissões, como também determina o lugar que os indivíduos irão ocupar na hierarquia social. Queira ou não, a escola não escapa dessa finalidade (de utilidade) social; mais do que nunca, essa finalidade está imposta à escola. Ela assegura uma **função de especialização e de distribuição das posições sociais**. (CRAHAY, 2013, p.11-12, grifo nosso).

Função essa que faz referência ao relacionamento de mútua influência com o meio em que está inserida, o que a torna um sistema aberto, e não fechado em si mesma, com a função de promover a melhoria da sua comunidade, pela educação de seus filhos, e que, ao fazê-lo, recebe influência dessa comunidade.

Isto posto, a escola contraditoriamente exerce grande influência, mas como instrumento político de padronização, uma vez que:

A sociedade – ou, mais precisamente, seus grupos dominantes – exige que a escola produza um tipo de indivíduo adaptado a suas estruturas e a seus modos de funcionamento. Ao assumir essa tarefa, a escola participa da socialização das crianças. Com efeito, ela lhes transmite crenças, valores, normas, saberes e *savoir-faire* próprios da sociedade na qual se insere. (CRAHAY, 2013, p.10).

Em diálogo a esta ideia, recuperamos o princípio de utilidade como discurso homogeneizante, discutido por Laval (2019). Ao exigir que a escola produza um tipo de indivíduo adaptado a suas estruturas e modos de funcionamento, produz-se um permanente e penetrante aniquilamento da pluralidade do sujeito, em todas as esferas sociais, e há condução a um sistema educacional de adoção de lógicas mercantilizadas, que aniquilam as perspectivas de uma formação integral dos alunos. A formatação dos currículos educacionais passa a atender à racionalidade do neoliberalismo, atuando na formação do homem-empresa.

Mas, ao entendermos que as inovações propostas, ainda que não sejam as mesmas do início da modernidade, mantêm-se nos mesmos moldes das relações de produção, as “novidades” nas relações entre sociedade-educação-conhecimento ressignificam ou atribuem

novos contornos à função social da escola em sociedades de capitalismo periférico, como a nossa.

A proposição de uma nova organização curricular para EMB apresenta um conflito entre dois fatores: as questões estruturais, ligadas ao processo de escolarização (vinculadas à possibilidade de acesso à escola, expansão da oferta e manutenção da qualidade, constantemente exigida pela sociedade); e a própria escolaridade (relacionada às possibilidades de acesso ao conhecimento científico).

Sobre os signos do processo de escolarização impressos no documento do **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI** (BRASIL, 2009), ressaltamos o que se estabelece como referencial de proposição curricular e condição básica para orientar a constituição dos Projetos Escolares, que ainda estariam sujeitos à adequação e legitimação nos espaços escolares, a saber: a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), sendo 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas obrigatórias e 600 (seiscentas) horas para serem implantadas de forma gradual; b) Centralidade da leitura, como elemento de interpretação e ampliação de visão de mundo e basilar para todas as disciplinas; c) Atividades teórico-práticas em laboratórios (ciência, matemática, entre outros), para apoiar o processo de aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento; d) Incentivo às atividades artísticas, para incremento do repertório cultural do aluno; e) Oferecimento de no mínimo 20% da carga horária total do curso em atividades optativas ou disciplinas eletivas, a partir do interesse e escolha dos estudantes; f) Dedicção exclusiva do trabalho docente para a escola; g) Projeto Político Pedagógico implementado a partir da atuação da Comunidade Escolar e a organização curricular alinhado com exames externos, ou seja, exames do Sistema de Avaliação do Ensino Médio. (BRASIL, 2009).

O plano estratégico de implementação prevê as seguintes etapas: Gestão do Programa, Operacionalização e Apoio Técnico e Pedagógico. No Programa estão previstas linhas de ação para o desenvolvimento de aspectos que permeiam a escola e, em tese, fornecem subsídios necessário para a implementação do ProEMI, sendo eles: a) Fortalecimento da Gestão Estadual de Ensino Médio; b) Fortalecimento da Gestão das Unidades Escolares; c) Melhoria das Condições de Trabalho Docente e Formação Continuada; d) Apoio às Práticas Docentes; e) Desenvolvimento do Protagonismo Juvenil e Apoio ao Aluno Jovem e Adulto Trabalhador; f) Infraestrutura física e Recursos Pedagógicos; e g) Pesquisas e Estudos do Ensino Médio e juventude. (BRASIL, 2009).

Uma das condições correlacionadas ao percurso formativo do novo currículo proposto pelo ProEMI diz respeito à ampliação do tempo de permanência dos alunos nas unidades

escolares. Está prevista a possível ampliação da carga horária para além da mínima anual de oitocentas horas, distribuídas entre os duzentos dias letivos, como regulamenta a Lei 9.394/96 (BRASIL, 2009). Com a adesão ao Programa, a recomendação é que se chegue à carga horária anual para no mínimo de três mil horas ao longo de três anos.

Dentro do quantitativo de 3.000 mil horas, a proposta é que sejam destinados 20% delas para estudos e atividades de escolhas dos estudantes, possibilitando a eles que façam parte do processo de construção e trilhem os itinerários formativos de maior interesse, mais aproximados às expressões das suas diversidades de anseios, condições e projetos de vida (BRASIL, 2009).

Em consonância com a proposta do ProEMI (BRASIL, 2009), é de responsabilidade das escolas organizar os percursos formativos, tomando como fundamento a legislação em vigência, as diretrizes dos Estados e as orientações do próprio Programa (BRASIL, 2009).

A materialização do Programa na unidade escolar se dará por meio da organização do Projeto Político Pedagógico (PPP), tomando como princípios fundantes: a formação humana coletiva; e o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura. Destacamos os seguintes indicativos mencionados como orientação a se constar no PPP: a promoção da aprendizagem criativa por meio de sistematização dos conhecimentos elaborados, como meio de superação à simples memorização; articulação entre teoria e prática, interligando trabalho intelectual com atividades práticas experimentais; utilização de mídias e tecnologias educacionais, para dinamização dos ambientes de aprendizagem; estímulo à capacidade de aprender dos estudantes, desenvolvendo autodidatismo e autonomia; promoção da integração dos estudantes com o mundo do trabalho, por meio de estágios direcionados para o ensino médio; prever e garantir espaços e tempos para ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos; garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes, desde um diagnóstico preliminar, com acompanhamento do desempenho e integração com a família.

Não há consenso sobre o número de escolas que aderiram e foram contempladas com o Programa Ensino Médio Inovador no ano de 2009. Não obstante, Melo & Duarte (2011) apresentam alguns números, registrando que seriam 355 escolas. Complementam ainda que,

Em documento não publicado e concedido pelo MEC para fins da pesquisa, foi encontrado o registro de 354 escolas (BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio.

Programa ensino médio inovador: lista das escolas a serem contempladas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola - exercício 2010. Documento de circulação restrita ao MEC disponibilizado em: 01 mar). Já Melo e Duarte (2011) – sem mencionar fonte – falam em 357 escolas. (MELO; DUARTE, 2011, p.236, grifo do autor).

De acordo com dados publicados, confirmam para a adesão de 17 Estados e o Distrito Federal no ano de 2009, totalizando 66,67% de participação dos entes federados. Dentre as unidades da Federação que não aderiram ao Programa, no ano de sua criação, estavam: Alagoas, Ceará, Espírito Santo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, São Paulo e Tocantins (BRASIL, 2014).

Em janeiro de 2014, as 27 unidades federativas haviam aderido ao Programa (BRASIL, 2014). Em números de escolas, totalizam 5,6 mil, o que mostra a ampla aceitação e um forte indicativo da histórica carência por políticas educacionais para o Ensino Médio. (SILVA; JAKIMIU, 2016).

Compreendemos que delineamentos para o monitoramento e avaliação do Programa também são constitutivos do processo de escolarização e atribuídos à Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB/SEB/MEC), responsável por organizar dados e informações, para aperfeiçoamento e avaliação de qualidade dos cursos e das escolas. Para tanto, recebe apoio do INEP e de instituições universitárias “[...] por meio da operação e manutenção de sistema informatizado de registro e processamento de dados, especialmente os referentes aos indicadores educacionais do Sistema Nacional de Avaliação [...]” (BRASIL, 2009, p.29). O INEP coordena todo o processo de avaliação externa que acompanha o desenvolvimento da implantação e impactos de melhoria nas unidades escolares.

O processo de escolarização sofre alteração na Constituição Federal (1988), com a promulgação da Emenda Constitucional 59/2009,

[...] entre suas medidas, assegura Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; assegura o atendimento ao estudante, em todas as etapas da Educação Básica, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, bem como reduz, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 2010, p.4).

De posse das alterações instituídas, as **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** (BRASIL, 2010) tomam a Educação Básica como direito universal e alicerce imprescindível para o pleno exercício do direito à cidadania.

Em consonância com a produção documental, o projeto de escolarização prevê organicidade, sequencialidade e articulação entre as etapas de ensino, a fim de garantir aos estudantes (crianças, adolescentes, jovens, adultos) a condição necessária ao desenvolvimento integral, que estejam aptos a progredir no mundo do trabalho e acessar a Educação Superior. Em conjunto, compõem as finalidades das etapas da Educação Básica (BRASIL, 2010).

Argumenta-se que em defesa da reinvenção da instituição escolar, tendo em vista as determinações para a Educação Básica, deve-se:

[...] priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida. A escola tem, diante de si, o desafio de sua própria recriação, pois tudo que a ela se refere constitui-se como invenção: os rituais escolares são invenções de um determinado contexto sociocultural em movimento. (BRASIL, 2010, p.11).

No espaço social da instituição escolar, as reinvenções possíveis preveem passar pela compreensão do processo de produção e valorização social do conhecimento, para então se construir estratégias de respostas (BRASIL, 2010). Sobre questões ligadas ao conhecimento, faz menção à constituição da base nacional comum e da parte diversificada, as quais deveriam estar presentes para todas as etapas da Educação Básica, orientando a formulação dos projetos políticos pedagógicos.

No documento curricular das DCN (BRASIL, 2010), a tão mencionada “escola de qualidade social” é caracterizada como aquela que tem como figura central o estudante e a aprendizagem. Como uma das maneiras de operar com essa noção no espaço escolar, tem-se defendido que os estudantes possam favorecer-se da ampliação da jornada escolar. Em conformidade com a discussão apresentada, essa já vem sendo uma necessidade percebida há anos entre crianças, adolescentes e jovens, especialmente entre os pertencentes à classe trabalhadora.

Não identificamos uma justificativa ou explicação muito clara para tal proposição, sobretudo algo que elucide a ênfase em oferecer ampliação aos filhos das classes menos favorecidas. O aprofundamento da proposta segue no sentido de esclarecer sobre a

organização curricular de uma jornada ampliada, o qual deve contar com atividades e estudos pedagogicamente planejados e acompanhados ao longo de todo percurso de formação (BRASIL, 2010). Os percursos formativos carecem de serem abertos e contextualizados, constituídos para além dos componentes curriculares obrigatórios, mas também componentes flexíveis e variáveis, que atendam os interesses, necessidades e características dos estudantes (BRASIL, 2010).

Nesse sentido:

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica. (BRASIL, 2010, p.22-23).

Ao considerar tais dimensões, a escola passa, segundo a lógica do discurso curricular, por uma revisão dos ritos escolares e por uma ampliação do seu próprio papel, enquanto instituição social, bem como dos educadores que ali atuam (BRASIL, 2010).

Os pressupostos “inaugurados” para o processo avaliativo contemplam 3 (três) dimensões básicas, apresentadas no Art. 46: “I - avaliação da aprendizagem; II - avaliação institucional interna e externa; III - avaliação de redes de Educação Básica.” (BRASIL, 2010, p.15).

As **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** – DCNEM (BRASIL, 2012) preveem diferentes formas de oferta e organização da última etapa da Educação Básica, mas em todas elas são elencados os seguintes princípios de base:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;

V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;

VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. (BRASIL, 2012, p.2).

O Ensino Médio é tomado como direito social e individual, de dever do Estado, ofertado de forma pública e gratuita, cujas finalidades de formação continuam alinhadas às proposições fundantes da LDBEN (BRASIL, 1996).

Os processos de escolarização delineados nas DCNEM (BRASIL, 2012) definem que as unidades escolares orientam a proposição curricular, firmada na seleção de conhecimentos tomados como válidos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação. Isto por meio de eixo integrador entre conhecimentos da organização curricular e do trabalho pedagógico, as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. Agrega-se nesta proposição, a pesquisa, tomada como princípio pedagógico, para permitir que os sujeitos sejam protagonistas nos processos investigativos e na busca por respostas, que atuem de modo autônomo na reconstrução do conhecimento (BRASIL, 2012).

As expressões do processo de escolarização na **Lei 13.415/17** (BRASIL, 2017) apresentam anúncios de reforma no sentido de priorizar a melhoria do desempenho dos alunos para as avaliações em larga escala. De acordo com o Art. 6º, os padrões de desempenho serão estabelecidos pela União, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, tomando como norteadoras as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Cabe às redes de ensino organizar os processos de avaliação processual e formativa, gerindo os conteúdos elencados como válidos e as metodologias, por meio de atividades teóricas e práticas, provas escritas e orais, seminários, projetos e atividades on-line, de modo que ao concluir o percurso de formação do Ensino Médio o aluno expresse domínio dos princípios científicos e tecnológicos que conduzem a produção moderna. Bem como, domínio das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

Os pressupostos avaliativos para o processo de escolarização consolidam-se num contexto no qual há a sobrevalorização dos mecanismos classificatórios (ranqueamentos), os quais servem para reforçar os princípios de competição entre e dentro da própria instituição escolar, amplamente defendidos pelos agentes econômicos. Portanto, uma das principais justificativas utilizadas em defesa da restauração conservadora é a dita necessidade de reverter o quadro de estagnação em relação aos índices do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

A **Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC** (BRASIL, 2018) organiza o processo de escolarização, estabelecendo a carga horária mínima para o ensino médio diurno e noturno. Propõe-se que a ampliação da jornada do Ensino Médio diurno, passe de 2.400 horas para 3.000 horas, até o início do ano letivo de 2022. Já no Ensino Médio noturno os alunos enfrentam dilemas mais acentuados relacionados à permanência e ao êxito, tendo de lidar com questões de deslocamento e emprego. Para acolher tais demandas, a proposta pedagógica prevê ampliar o curso para mais de três anos, no entanto, com menor carga horária diária e anual, garantindo o total mínimo de 2.400 horas até 2021 e de 3.000 horas a partir do ano letivo de 2022, definição ofertada pelas DCNEM (BRASIL, 2012).

O projeto pensado na Base induz escolas e redes de ensino a exercerem sua parcela de autonomia para sistematizar seus itinerários formativos, sendo que cada escola tem por obrigação ofertar ao menos um itinerário. Em tese, para garantir que os estudantes tenham igualdade de oportunidades durante o processo de escolarização, fica estabelecido que cada município ofereça ao menos dois itinerários. A estruturação dos itinerários, função atribuída pelas DCNEM, é definida pelo MEC, pós-votação da Base no CNE e homologação do documento, disponibilizando guia de implementação.

Discursivamente a diversificação dos itinerários formativos responde as demandas de heterogeneidade e pluralidade advindas dos alunos, assim como possibilita o atendimento de suas necessidades (BRASIL, 2018). Os itinerários são tomados como elementos estratégicos para flexibilização curricular, previstos em lei (BRASIL, 2018). A “nova” estrutura curricular salienta o protagonismo da juventude, oferecendo espaço de atuação e escolha, por meio dos itinerários formativos, que atendem a perspectiva dos currículos flexíveis, em substituição ao modelo único de currículo.

De acordo com o próprio texto, a BNCC não constitui o currículo do Ensino Médio,

[...] mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos. (BRASIL, 2018, p.471).

De posse dessas diretrizes, os sistemas de ensino e as unidades escolares se responsabilizam pela construção de currículos e propostas pedagógicas, reconhecendo as peculiaridades locais. Contudo, a organização curricular, a partir da BNCC, se mantém em: “I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; e, V – formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018, p. 467).

Entre as possibilidades de operacionalização do processo de escolarização do Ensino Médio, está prevista que as redes de ensino ofertem parte do ensino na modalidade a distância, mas depende do Conselho Estadual de Educação, responsável por articular discussões e aprovação da proposta, assim como garantir a existência de condições materiais necessárias (como suporte tecnológico e pedagógico).

A maior parte das aulas permanece sendo ministrada em aulas presenciais. No Ensino Médio diurno, o limite da carga horária a distância é de até 20% do total de horas e preferencialmente adotado nos itinerários formativos. Caso a carga horária chegue a 3.000 horas, 600 horas podem ser ministradas a distância. No Ensino Médio noturno, o limite se estende a até 30%, mas alcançando 3.000 horas, 900 horas são autorizadas a distância.

Vale mencionar que a homologação da BNCCEM, no fim de 2018, implica em alterações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com anúncios pautados em mudanças para o ano letivo de 2021. Ainda, permanece um processo avaliativo com duração de dois dias, sendo o primeiro dia reservado para avaliação das competências e habilidades nas quatro áreas da organização curricular (linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humana), e, no segundo dia, a avaliação sobre os itinerários formativos.

Os quadros discursivos acima informam os sinais do neoliberalismo educacional no ensino médio brasileiro, de um lado, situado pela/na agenda neoliberal brasileira ligada às macrorrelações de globalização, que atuam diretamente nos produtos curriculares como marcas de distinção, operadas em uma escola tornada redentora social. Redenção aliada à seleção e certificação da força de trabalho, mantendo os privilégios, por meios culturais. De outro, no movimento de colocar em curso, no contexto brasileiro, projeto oficial, orientado

pelo/para pertencimento das **macrorrelações da globalização**³⁷, ampliando o exercício do poder simbólico do Estado e conquistando lutas, também, simbólicas.

Para tanto, os TDC tornam-se marcas tanto de “reforma” quanto dos anúncios de inovação, isto porque estão posicionados no universo dos **produtos curriculares**, como marca de distinção.

A escola não cumpre apenas a função de consagrar a “distinção” – no sentido duplo do termo – das classes cultivadas. A cultura que ela transmite separa os que a reconhecem do restante da sociedade mediante um conjunto de diferenças sistemáticas: aqueles que possuem como “cultura” (no sentido dos etnólogos) a cultura erudita veiculada pela escola dispõem de um sistema de categorias de percepção, de linguagem, de pensamento e de apreciação, que os distingue daqueles que só tiveram acesso à aprendizagem veiculada pelas obrigações de um ofício ou a que lhes foi transmitida pelos contatos sociais com seus sentidos. (BOURDIEU, 1999, p.221).

A inovação não se refere apenas às mudanças, mas também ao que deve ser mantido e como dever ser mantido, acabando por configurar a compreensão de que todo discurso traz à tona chancelas ideológicas, em tempos de discursos reformistas.

Laval (2019) ao discutir a questão da inovação a partir do tal discurso fundamentado em argumentos de necessidade de renovação da escola, um discurso aparentemente humanista, mas com base em necessidades puramente utilitaristas da educação, problematiza o “aprender a aprender” no sentido de ter “criatividade, desembaraço, flexibilidade e autonomia” no curso do trabalho. Dessa forma, cabe à escola abandonar tudo o que se pareça com uma “acumulação de saberes supérfluos”, pois o essencial repousa na capacidade do trabalhador de continuar a aprender o que lhe será útil profissionalmente, útil no mercado de trabalho, para os padrões de produtividade e empregabilidade.

As representações da escolarização média brasileira estão ligadas às ditas mudanças de paradigmas, instituídas pós-transformações tecnológicas da década de 1990 e, para tanto, os discursos propõem a facilitação do acesso, seleção e processo de informações, desconstruindo fronteiras do conhecimento, imprimindo em suas relações o princípio da integração.

³⁷ Vale mencionar que os processos de inserção na globalização são caracterizados por: um mundo integrado pelo comércio; com menos intervenção estatal; maior flexibilidade no mercado de trabalho; incorporação de formas de gestão utilizada pela iniciativa privada, cujos critérios são eficiência, eficácia e produtividade.

O “novo” desenho curricular, e, portanto, a reestruturação da escolarização, projetada a partir da incorporação das tecnologias, tem como signo de inovação e pertencimento a modernidade mais recente.

A luta histórica pelos propósitos da escolaridade pode ser vista em termos de duas tensões. A primeira é entre os objetivos da *emancipação* e da *dominação*. [...] A segunda tensão é entre as perguntas; “*Quem recebe a escolaridade?*” e “*O que o indivíduo recebe?*” (YOUNG, 2007, p.1292-1293, grifos do autor).

Ainda que sob o signo da reforma e da inovação, nem tudo é novo ou, ainda, existe menos novidades do que se anuncia. Mas, pela complexificação das relações capitalistas, há “novidades” nas relações entre educação-escola-conhecimento (competências/habilidades), que ressignificam e atribuem novos contornos à função social da escola neste tempo.

Neste projeto neoliberal de Ensino Médio, inovação se torna mais um dos temas, um conteúdo a ser ensinado e, se pensarmos em um projeto de escola, a partir do pressuposto da autonomia, o lógico não se aproxima das microrrealidades, mas, sim, das macroproposições.

TDC passam a operar lógicas reformistas, como signos de distinção e na escola cumpre o papel fundamental de legitimação de desigualdades e privilégios, ao dissimular as bases sociais, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, bem como dissimulando que sua cultura é a cultura das classes dominantes. Ao dissimular, a escola secundariza os efeitos do/no sucesso escolar das classes dominadas, representando e cobrando dos alunos gostos, crenças, posturas e valores do grupo dominante, apresentados como cultura universal. Ao atender os interesses das classes, no interior da classe dominante, num movimento de massificação para todos, acabam respondendo aqueles que já têm capital cultural e capital econômico, cometendo atos injustos.

Em que pesem a existência desses atos, o processo de produção da escola, particularmente nos TDC, não alcança a figuração da escola como um subsistema social, que reproduz o sistema social, no que se integram todas as instituições sociais que vão sendo inculcadas, à medida que os indivíduos vão se integrando a elas, com seus códigos de conduta, seus costumes, suas normas. E, do currículo como artefato que faz o enfrentamento do conjunto de mecanismos de exclusão e de deslegitimação da identidade de determinados grupos. Por meio de uma proposta educativa, a escola passa a ter um papel de destaque na reversão dessa exclusão.

Imbuída dos pressupostos hegemônicos neoliberais, a escola encontra-se anunciada como eficiente, desde que gerenciada pelo setor privado, promotora de uma cultura comum, advogada pelos grupos dominantes, para a escola e não para os grupos que a compõem. Educando para pedagogia da hegemonia do neoliberalismo educacional, as escolas constituem-se em órgãos (re)produtivos, à media em que **ajudam a selecionar e certificar a força de trabalho** no interior da sociedade.

Considerando que a educação não é parte da sociedade, mas é uma expressão sistematizada, interessada e endereçada da sociedade, em todas as suas disputas, interesses e contradições, podemos afirmar que a crise na função social da escola aponta para uma latente crise societária. Nisto consiste nossa aproximação à macro análise da escola em primeiro plano. Ainda assim, defendemos que o campo escolar não pode ser refratário dos problemas sociais. Grande parte dos problemas educativos nacionais não tem sua gênese no espaço escolar, mas no campo do Estado, político, econômico, dentre outros, mas nem sempre recebem a justa localização e discussão no interior da produção curricular.

Para além da função de socialização, a escola assume a função de educação das crianças, bem como:

A formação dos jovens para sua incorporação no trabalho é, sem dúvida, na prática, a função mais importante da escola. Embora de outra perspectiva se possa considerar mais importantes outras tarefas da educação, como a incorporação na vida política em uma sociedade democrática ou, simplesmente, o desenvolvimento pessoal, o fato é que a organização e o funcionamento da escola são basicamente determinados por suas funções de treinamento e socialização para o trabalho e que os jovens ou seus pais, quando tomados para tomar decisões sobre a escola, o fazem essencialmente pensando nas consequências de cada uma diante de sua transição subsequente para a vida ativa e seus filhos. Oportunidades, especialmente no caso de homens jovens, mas também cada vez mais no caso de mulheres. (ENGUITA, 2001, p.30).³⁸

³⁸ La formación de los jóvenes para su incorporación al trabajo es sin lugar a dudas, en la práctica, la función más importante de la escuela. Aunque desde una u otra perspectiva puedan considerarse más importante otros cometidos de la educación como la incorporación a la vida política en una sociedad democrática o, simplemente, el desarrollo personal, el hecho es que la organización y el funcionamiento de la escuela están basicamente determinados por sus funciones de capacitación y socialización para el trabajo y que los jóvenes o sus padres, cuando se ven llevados a adoptar decisiones sobre la escuela, lo hacen esencialmente pensando en las consecuencias de cada una de cara a su posterior tránsito a la vida activa y sus oportunidades en la misma, especialmente en el caso de los jóvenes varones pero también y de manera creciente en el de las mujeres. (ENGUITA, 2001, p.30).

A ideia da preparação para o trabalho tem sido considerada a função mais importante da escola, e a relação educação e trabalho apresenta certa obviedade, sobretudo quando discutida a partir de tempos modernos e dos modos de produção capitalista.

Ao apresentar características de uma nova linguagem e nova gestão, introduzidas no contexto escolar, calcadas nos interesses econômicos de tornar a escola mais eficaz (no sentido econômico da palavra), destaca o papel de formar mão de obra para mover os setores industriais e comerciais. Neste contexto, a escola figura como a empresa que produzirá gente capaz de atender ao mercado, na maior quantidade possível, num menor tempo, destacando a inutilidade do currículo cultural e intelectual, posto até aquela data (LAVAL, 2019).

Temos uma oferta de educação preventiva e não preditiva. Uma oferta de educação pensada para a empregabilidade, na qual sujeitos autônomos são necessários para o mercado. Não qualquer autonomia, mas uma autonomia relativa. Nos documentos, a autonomia aparece ligada, discursivamente, à ética da identidade e à racionalidade, diretamente ligada aos princípios de responsabilidade e solidariedade. Uma solidariedade do mercado e padrões de responsabilidade consigo mesmo e para com as relações de mercado (produção, consumo). Alinhados a tal perspectiva, os estudantes do ensino médio são encorajados à autonomia e ao protagonismo social.

Nesse sentido os discursos sobre reforma do Ensino Médio ressuscitam o dualismo entre ensino propedêutico e o ensino profissionalizante, reforçando-o como estratégia de enfrentamento de questões ligadas subdesenvolvimento e da desqualificação de mão de obra. O que nos permite compreender a vinculação da educação escolar de nível médio com o mundo do trabalho, em tempos de neoliberalismo educacional, como adaptação consentida e orientada da educação às demandas (reais e criadas) do mercado de trabalho.

Discursivamente os anúncios são de mudança, mas o que notamos é a consolidação de uma perspectiva de revisitação e permanência a políticas que já foram colocadas em curso em décadas anteriores, sobretudo na década de 1990, quando as políticas neoliberais econômicas ganham força na América Latina. Por trás da nova roupagem, o que encontramos é uma antiga combinação discursiva de finalidades, significações e sentidos (direção e propósito), sendo desenvolvidas em disputa para educação nacional nas últimas três décadas. O discurso “reformador” apresentando um caráter economicista, aproximado da economia de mercado, sobretudo do setor privado. O que, apesar das reconfigurações e complexificações da própria fase do sistema de produção, não nos apresenta grandes novidades.

No entanto, sua ação não se esgota nessa tarefa, ao contrário, elas fazem muito mais do que isso. **Ajudam a manter os privilégios por meios culturais**, ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos de maior poder e defini-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido a todos na sociedade. Atuando como agentes de um processo de “tradição seletiva”, as escolas são também agentes no processo de criação e recriação de uma cultura dominante eficaz. As escolas ensinam normas, valores, disposições e uma cultura que contribuem para a conquista e consolidação da hegemonia na sociedade.

Em relação às classes dominadas, o maior efeito da violência simbólica exercida pela escola não é a perda da cultura familiar e a inculcação de uma nova cultura exógena, mas o reconhecimento por parte dos membros dessa classe, da superioridade e legitimidade da cultura dominante.

Os grupos dominantes atribuem à escola “um poder de imposição”, a fim de que ela exerça a função de legitimada e legitimadora para a transmissão de conhecimentos (conteúdos, competências, habilidades, saberes) selecionados como válidos, de acordo com interesses hegemônicos.

Nesse sentido, “uma cultura puramente escolar não é somente uma cultura parcial ou uma parte da cultura, mas uma cultura inferior porque os elementos que a compõem não têm o mesmo sentido que teriam num conjunto mais amplo” (BOURDIEU; PASSERON, 1964, p. 33). A cultura transmitida pela escola se apresenta, então, como objetiva e inquestionável, embora seja arbitrária e de natureza social (resultante portanto de relações de força). (VALLE, 2014, p.63).

Os modos de transmissão cultural engendrados pelos processos de escolarização são expressões da violência simbólica exercida pelo Estado “educador”. Para além do poder econômico, a dominação colocada em curso é produzida e reproduzida por meio de inculcação ideológica, ativando questões cognitivas da atividade simbólica (como: ideias, valores, costumes, gostos). (VALLE, 2014).

A educação e a escola têm assumido papel estratégico como espaço de desenvolvimento e implementação de políticas e práticas culturais no interior da sociedade contemporânea, especialmente no contexto atual de desenvolvimento tecnológico, em que a articulação poder-conhecimento se torna cada vez mais determinante.

A escrita dos documentos curriculares traz à existência um personagem coletivo. Isto pelo caráter de voz única que os documentos assumem. Ou seja, por apresentar-se como voz legítima.

Em acordo, o discurso fortalece as novas concepções curriculares para o EMB na expressão da **conexão** com a **Contemporaneidade**, tomando por pressuposto a velocidade das transformações nas relações produtivas e de produção, distribuição de conhecimento. Este se torna o ponto de partida para constantes reformulações curriculares, o reconhecimento das condições estruturais da Contemporaneidade, determinando os jogos, normas e regras da Sociedade do Conhecimento.

O que encontramos foram documentos curriculares, como signos oficiais da política curricular para o ensino médio, construídos a partir da listagem de objetivos e competências. Do conjunto de diretrizes pensadas para a escola de nível médio, o eixo de desenvolvimento de **competências** concentrou maior atenção. Compreendemos que, dentro da organização curricular, esse é um dos movimentos de acirramento das desigualdades escolares. Por isso, confirmamos a hipótese inicial da veiculação de uma visão tecnocrática da sociedade por meio da chamada pedagogia das competências.

A ideia de trazer ao debate a noção de competências aliada às noções de interdisciplinaridade, contextualização, ética, estética imprime aos documentos curriculares o signo da inovação (SILVA, 2008). A polissemia da concepção de competências coopera na consolidação do *habitus linguístico curricular neoliberal*. Nos textos oficiais, a noção de competências oscila entre: decorrência de uma abordagem biologista e/ou inatista da formação; e, o caráter instrumentalizador e eficientista. Elas consolidam uma formação média que limita as possibilidades de autonomia, reforçam a orientação do trabalho pedagógico para a adaptação, restringindo as perspectivas de emancipação.

Diante das questões levantadas no tratamento das fontes documentais, reconhecemos aspectos importantes a serem destacados da relação entre as desigualdades sociais no Brasil e as políticas curriculares centradas no discurso neoliberal educacional, especialmente o da Pedagogia das Competências.

A começar pela produção dos discursos relacionando-se com as desigualdades históricas do acesso e do não acesso ao ensino médio. Como se a “reformulação” do ensino médio, por meio da revisitação da Pedagogia das Competências, pudesse tornar a formação de nível médio mais atraente, com maior possibilidade de engajamento por parte dos jovens

estudantes, dando mais chance de prosseguimento nos estudos. Nesse sentido, a produção dos discursos é compreendida como uma forma “eficaz” de enfrentamento dos sérios desafios vivenciados na última etapa da educação básica, sobretudo dos altos índices de evasão e repetência.

Sobre este ponto cabe recuperar que, os movimentos das ocupações estudantis de 2016 contrariam a premissa do desinteresse puro e simples das juventudes brasileiras pela formação de nível médio. Se assim fosse, não teríamos ouvido, em diferentes estados da federação, os ecos dos gritos por manutenção, ampliação do acesso, qualidade e por maior possibilidade de participarem da constituição do espaço escolar.

Carlos Pronzato retratou no documentário, “Acabou a Paz, Isto aqui vai virar o Chile!”, os momentos que acompanhou nas ocupações secundaristas no estado de São Paulo. Em um dos momentos registrados, uma das estudantes afirma “A nossa luta é contra o Estado”. Fala que pra nós é bastante elucidativa, tendo em vista que as vozes articuladas, dos próprios secundaristas, se orientavam no sentido de resistência às políticas educacionais, marcadamente neoliberais.

A veiculação de uma visão tecnocrática da sociedade se institui por meio do atrelamento discursivo entre a pedagogia das competências e a reconstrução do trabalho, no interior das políticas curriculares. A formação de nível médio é reformada, a partir da seleção de competências consideradas válidas neste momento da história, sob a promessa de empregabilidade dos sujeitos.

Sendo assim, de acordo com a produção do discurso, aqueles que trilham o percurso de formação proposto, investe em si mesmo e potencializam suas chances de se inserirem no mercado de trabalho, sendo produtivos e cooperando com o desenvolvimento nacional. De acordo, com o discurso hegemônico, ao preparar os sujeitos para o mercado de trabalho, a formação de nível médio cumpre o papel de correção das desigualdades não apenas escolares, mas sociais.

Todavia, o discurso hegemônico visa produzir, reproduzir percursos heterônomos ou desiguais. Toda proclamação desse campo de produção ideológica, toda promessa, mas que na verdade visa a reprodução das desigualdades escolares no nível do ensino médio. O mesmo discurso que advoga em defesa das competências, o faz usando como justificativa as incertezas do mercado de trabalho. Incertezas como: sua configuração nas próximas décadas;

profissões requeridas; profissões que deixarão de existir; profissões que passam a existir; saturação dos diferentes segmentos; dentre inúmeros outros.

No campo educativo, a Pedagogia das Competências atrelada à ideia de uma sociedade constituída por velozes mudanças, exige a resiliência do trabalhador diante de um cenário tão instável, não para o qual saibam tudo, mas que tenham habilidades e competências para se (re)adaptar às mudanças, inovações dos tempos modernos. As ênfases contemporâneas estão em torno: das mudanças do mundo do trabalho; da reestruturação produtiva, da lógica do capital na educação do “novo trabalhador”, alienação do trabalho, trabalho como princípio educativo. O desenho de política curricular baseada em competências e habilidades configura uma perspectiva pragmática e reducionista do papel da escola de nível médio no campo educacional.

Longe de respostas, o que vemos é uma falácia. Uma política curricular centrada em competências para, em tese, corrigir desigualdades, promovendo inserção no mercado de trabalho. Mas ao esvaziar o currículo de conhecimentos, faz justamente o contrário, promovendo no ensino médio a cultura cultivada da treinabilidade.

A orientação da aprendizagem firmada em princípios da Pedagogia das Competências interfere nas políticas do conhecimento, pela exacerbação do seu viés utilitarista, isto é, a seleção de conhecimentos não sofre esvaziamento, no âmbito do texto, mas o discurso oficial supervaloriza o desenvolvimento de competências. Supervalorização essa ancorada no mecanismo de avaliação, que secundariza as questões do conhecimento e, de alguma forma, esvazia seu sentido fundamental. A tônica da prescrição dos textos curriculares indica uma sociedade cognitivista voltada para habilidades e competências.

Muitas escolas tornam-se espaços de treinamento para diferentes setores do mercado de trabalho, construindo toda sua matriz curricular a partir de habilidades e competências ocupacionais consideradas necessárias e requeridas no jogo laboral.

Os documentos estão fundados no conceito de igualdade, e no começo da construção do texto essa noção aparece. No entanto a concepção de igualdade assumida é individual, por isso de cunho meritocrático. Reina no reino do capital, cada vez mais, a responsabilização dos sujeitos pela sua própria formação de nível médio, centrada em competências. E por consequência, atribui-se a ele, seus sucessos e, sobretudo, seus fracassos.

Como mencionamos no desenvolvimento desta tese, as concepções que norteiam a incorporação da Pedagogia das Competências nos documentos curriculares, advêm das contribuições de Perrenoud (1999). Concordamos com Silva (2008):

Se, ainda assim, se entender, como Perrenoud, que noção de competências deva ser compreendida como o processo de mobilização de saberes e de recursos cognitivos de que um indivíduo dispõe, e que essa compreensão contribui para atribuição de significados aos saberes escolares, torna-se imprescindível que se tome essa mobilização como resultado de uma ação que conduza à reflexão, à crítica e à autonomia de pensamento e ultrapasse o mero saber-fazer. Nesse sentido, a noção de competências deveria ser tomada muito mais em sua dimensão *explicativa* do que *prescritiva*, isto é, como um modo de se pensar a relação do indivíduo com o saber e de que forma se irá tomar essa relação ao se considerar as mediações entre indivíduo, sociedade e cultura no processo de escolarização. (SILVA, 2008, p.148, grifo do autor).

A questão é essencialmente a superação do mero saber-fazer, pensando a relação do indivíduo com o conhecimento. Acreditamos que as competências não são problemáticas em si mesmas, mas sim no exercício de violência simbólica que exercem ao se firmarem como a única possibilidade educativa ou como se consolidam nos documentos mais recentes da reforma, como a centralidade da organização curricular, secundarizando a relação com o conhecimento historicamente produzido pela humanidade.

O conhecimento escolar é objeto de discussão incontornável, por isso confirmamos politicamente seu lugar nos jogos de linguagem. Mesmo não discutindo propriamente a “listagem” de conteúdos curriculares propostos nas áreas específicas dos conhecimentos, em todo momento problematizamos a questão do conhecimento, discutindo sobre o projeto formativo proposto, especialmente ao questionar a centralidade das competências. A discussão assumiu novas dimensões e diferentes formas de definição no campo educacional, colocando em contraste saber e poder, saber e competências.

A manutenção da ideia de conhecimento como um artefato relativamente neutro tornando-o apenas um objeto psicológico ou um processo psicológico, ambos têm permitido uma falaciosa e letal despolitização (quase integral) da cultura que as escolas distribuem.

Sob a lógica da sociedade da imprevisibilidade, o conhecimento recebe um tratamento voltado ao cotidiano, em tom utilitário, pragmático, aligeirando e superficializando os percursos de formação.

Também evidenciamos a distribuição desigual de conhecimentos, que contraria os princípios anunciados de justiça, equidade, cidadania, em uma lógica antiética e antidemocrática. Portanto, reconhecemos como falácia a atenção somente à qualidade, quando ainda não universalizamos/democratizamos o acesso à última etapa da educação básica, e não consideramos que ir à escola seja o mesmo e implique em grandes chances no mercado de oportunidades, por meio do conhecimento.

Consideramos que o lugar da produção deste desenho de escolarização é o lugar ocupado pela **escola de quase mercado**.

LEVACIC (1995, p.167) destaca que as características distintivas de um quase-mercado em relação a um serviço público são “a separação entre comprador e fornecedor e um elemento de escolha do usuário entre diferentes fornecedores”. Em outras palavras, a prestação do serviço é separada de seu financiamento, para que diferentes fornecedores, incluindo, às vezes, grupos dos setores privado e voluntário, possam competir pela prestação do serviço, acrescentando que, muitas vezes, o quase-mercado ainda é muito regulamentado, o governo mantém o controle de “questões como a entrada de novos fornecedores, investimentos, a qualidade do serviço ... e o preço que muitas vezes é zero para o usuário.” (WHITTY; POWER; HALPIN, 1999, p.15-16, tradução nossa).³⁹

Para uma escola de quase mercado, o papel desempenhado pelo Estado circunscreve-se ao de avaliador, para o qual importa mais avaliar/considerar o produto, ao invés do processo. Além disso, essas políticas de avaliação em larga escala, de prestação de contas e responsabilização, não consideram a correspondência entre os pilares que constituem esse sistema.

Para Laval (2019), a escola neoliberal designa certo modelo escolar neoliberal, que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros o direito à cultura. São os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade.

As teses em defesa das políticas de quase mercado circunscrevem-se e

³⁹ LEVACIC (1995, p.167) señala que las características distintivas de un cuasimercado en relación con un servido público son “la separación entre comprador y proveedor y un elemento de elección del usuario entre distintos proveedores”. En otras palabras, la provisión del servido se separa de su financiación, de manera que distintos proveedores, incluyendo, a veces, a grupos de los sectores privado y voluntario, puedan competir por la prestación del servicio. Añade que, a menudo, el cuasimercado sigue estando muy reglamentado, manteniendo el gobierno el control de “cuestiones como la entrada de nuevos proveedores, la inversión, la calidad del servicio... y el precio que, a menudo, para el usuario es cero”. (WHITTY; POWER; HALPIN, 1999, p.15-16).

[...] sustentam que isso levará a uma maior diversidade de provisões escolares, gestão mais eficiente, profissionalismo aprimorado e escolas mais eficazes. Alguns defensores dessas idéias, como MOE (1994), nos Estados Unidos, e POLLARD (1995), no Reino Unido, declararam que essas reformas beneficiarão especialmente as famílias que vivem em comunidades menos favorecidas, às quais eles emprestaram piores serviços às organizações burocráticas mais convencionais. No entanto, os críticos apontam que, embora essas reformas promovam eficiência, receptividade, a escolha e a diversidade (o que consideram questionável) aumentará a desigualdade entre as escolas. (WHITTY; POWER; HALPIN, 1999, p.16).⁴⁰

Todavia, consideramos que as representações da escolarização no reino do capital apontam para crescentes descrenças na função educadora da escola.

Essa escola se foi. Ela não existe mais como um espaço consagrado, legitimado, autorizado no sentido de que era portadora dos conhecimentos válidos, da moral, dos melhores valores e, sobretudo, da promessa de um futuro promissor. Não há mais promessa. E talvez nem mesmo futuro para muitos que passaram a viver essa escola. (OLIVEIRA, 2009, p.23).

Diante das premissas do capital, a escola se perde em meio a demandas de quase-mercado. E, especificamente no Brasil, durante as primeiras décadas do século XXI, as proposições da política educacional diante da crise da escola são, prioritariamente, de ampliação da escolarização.

Em verdade, a escola de nível médio sofre com demandas que extrapolam os limites da própria educação escolar, demandas das universidades, do mercado de trabalho e da juventude. O Ensino Médio se torna campo de cruzamento de culturas, interesses e projetos que nem sempre conversam e nem respondem as demandas dos diferentes grupos. Ou respondem de formas diferentes a cada grupo, a depender do seu prestígio social e da posição de poder e controle que ocupam. Por isso, a complexidade em desenhar sua função social.

Em síntese, ao fazer análise dos documentos curriculares questionamos sua legitimidade, compreendendo que a legitimação é um exercício de poder, própria do campo simbólico, e oferecemos elementos que problematizam a crença na existência do princípio que

⁴⁰ [...] sostienen que éstas llevarán a una diversidad mayor de provisión escolar, a una gestión más eficiente, a una profesionalidad potenciada y a unas escuelas más eficaces. Algunos defensores de estas ideas, como MOE (1994), en los Estados Unidos, y POLLARD (1995), en el Reino Unido, han manifestado que estas reformas beneficiarán especialmente a las familias que vivan en comunidades menos favorecidas, a las que han prestado peores servicios las organizaciones burocráticas más convencionales. Sin embargo, los críticos señalan que, aunque estas reformas fomenten la eficiencia, la receptividad, la elección y la diversidad (lo que consideran cuestionable), incrementarán la desigualdad entre escuelas. (WHITTY; POWER; HALPIN, 1999, p.16).

os fundamenta. Compreendemos que os discursos se constituem como um sistema simbólico, a partir de estruturas estruturadas estruturantes. A maneira de escrever é ideologicamente marcada, produto do consenso precário entre dominantes e dominados. Confirmando o que se anunciou como premissa nas notas introdutórias, que os discursos produzem e expressam relações de poder e controle, nas quais as identidades dos sujeitos são constituídas (descentradas, retrospectivas ou prospectivas).

Decompomos as relações entre ideologia, cultura da performatividade, currículo e o modo como os movimentos hegemônicos (e também contra-hegemônicos) se (re/des) constroem e disputam um determinado conhecimento decisivo na construção e manutenção de um dado senso comum com implicações diretas nas políticas sociais, em geral e educativas e curriculares, em particular. Notamos que as políticas curriculares se apresentam no sentido de estabelecer o consenso ideológico arquitetado pela classe dominante.

A legitimidade dos documentos curriculares é dada como óbvia e visceral. Partindo do senso comum para a definição daquilo que é considerado certo, natural, válido, um processo que envolve inúmeros enfrentamentos para a constituição do conjunto de “verdade”.

Em que pese ser ilusório depositar sobre o currículo a capacidade de, por si só, resolver as dificuldades que recaem sobre a escola e sobre o sistema educacional, as políticas curriculares evidenciaram-se centrais no bojo das políticas educacionais no período analisado. (SILVA, 2016, p.9).

Os documentos curriculares para o ensino médio possuem essa tônica discursiva de redenção social, como resposta ao projeto de desenvolvimento da Nação, transmitindo uma visão do mundo social vinculada a interesses dos grupos situados em uma posição de privilégio e domínio na organização social.

Por meio do senso comum, são construídos imaginários e lógicas de identificação social, cuja função escamoteia o conflito (entre as classes sociais) e/ou a concordância, dissimula a dominação e oculta a presença do particular, dando-lhe a aparência de universal. A partir deste fenômeno que se desdobram e desenvolvem o que chamamos nesta tese, de ideologia do consenso.

A princípio tal afirmação parece-nos contraditória pelo seu fator simbólico. Acreditamos que um discurso de uma classe social mais favorecida consegue articular-se com

as experiências de muitos da classe trabalhadora, respondendo a suas inquietações e angústias, pela capacidade de se apresentar como produto de distinção, para a distinção e pertencimento.

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.

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 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.

Esse processo é entendido como um movimento contraditório ligado a múltiplos discursos e condições sociais, econômicas, culturais e políticas particulares. Embora seja possível afirmar que co-existem um discurso hegemônico e um contra-hegemônico, as fronteiras entre um e outro são incertas e imprecisas. Um inclui o outro e há muitas e variadas mediações entre os processos de inclusão e exclusão resultantes desses embates. Historicamente, o que significa hegemônico ou contra-hegemônico é sempre temporário; em outras palavras, a relação entre discurso(s) hegemônico(s) e contra-hegemônicos(s) pode ser mais ou menos equilibrada, mais ou menos desigual, e suas interpenetrações são constantes. Um nunca exclui o outro absolutamente. (HYPOLITO; HYPOLITO, 2003, p.59).

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, 1989).

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.

Desde a luta por uma “democratização do acesso”, passando pela construção da “democratização pelas finalidades e pelo funcionamento”, os percursos escolares exigem a superação das desigualdades escolares, pautadas na discussão de escolarização (acesso), distante da necessária discussão de escolaridade, ligada ao direito de acesso aos conhecimentos.

A superação das desigualdades escolares passa, invariavelmente, pelo acesso aos processos de escolarização do ensino médio, ou seja, universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos do ensino médio. E depois, pelo acesso aos processos de escolaridade, garantindo o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Por isso propomos ataques à produção e reprodução das desigualdades no espaço escolar, entendendo os efeitos da desigualdade operacionalizada na escola produzem novas desigualdades.

Uma das formas de materializar esses discursos está em colocar em suspeita a centralidade da escola e do currículo como lugar da competência, apostando em TDC como instituintes de sentidos, como enunciação da cultura, como espaço indeterminado em que os sujeitos se tornem sujeitos contrapondo-se a adesão coletiva ao capitalismo cognitivo. Capitalismo que intensifica suas ações em políticas de escolarização, projetando indivíduos capazes de evoluir numa cultura e numa economia globais.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico em torno da accountability em educação. In: ESTEBAN, Maria Teresa; AFONSO, Almerindo Janela (Org.). **Olhares e interfaces: reflexões críticas sobre a avaliação**. São Paulo: Cortez, 2010. p.147-170.

ALVES NETO, Henrique Fernandes. **As definições, funções, sentidos atribuídos ao ensino médio após a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996**: disputas para além da emancipação e competência. 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende. **A inserção de critérios privados na política de gestão do sistema de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul (2007-2013)**. 2014. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

ALVES, Maria Alda de Sousa. **Juventudes e ensino médio**: transições, trajetórias e projetos de futuro. 2016. 218 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.

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

_____. **Políticas culturais e educação**. Porto: Porto, 1999a.

_____. **Power, meaning, and identity**. Essays in critical educational studies. Nova Iorque: Peter Lang, 1999b.

_____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. **Currículo, cultura e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

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

_____. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALL, Stephen J. **Educational reform**: a critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994b.

_____. The teacher's soul and the terrors of performativity. **Journal of Education Policy**, v. 18, n. 2, 2003, p. 215-228.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. In: **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set/dez 2004a. Acessível pelo portal de periódicos da Capes.

_____. Performativities and Fabrications in the Educational Economy: towards the performative society In: Ball, Stephen J. (ed.) **The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education**. Londres: Routledge Falmer, 2004b, p. 143-155.

BALL, Stephen J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil; São Paulo: Difel, 1989.

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

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. 2. ed. São Paulo: Zahar, 2012.

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de Ensino e Sistemas de Pensamento. In: BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999, pp.203-230.

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

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

_____. **Sobre o Estado:** Cursos no Collège de France (1982-1992); [edição estabelecida por Patrick Champagne ... [et. al.]]. Tradução de Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988).** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. **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.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 15, de 1º de junho de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009.** Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1685-pcp011-09-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 fev. 2018.

_____. 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.

_____. 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.

_____. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno. **Parecer nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de agosto de 2009, Seção 1, p. 11.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB n. 04/2010**, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6324pceb011-10&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 mar. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 24 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 10. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8016-pceb00511&category_slug=maio-2011-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 19 mar. 2018.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 26 fev. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de junho de 2014.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm>. Acesso em: 23 mar. 2017.

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

CASTRO, Claudio de Moura. O ensino médio: órfão de ideias, herdeiro de equívocos. **Ensaio**: aval. Pol. Públ. Educ, Rio de Janeiro, v.16, n.58, p.113-124, jan./mar. 2008.

CATANI, Afrânio Mendes; CATANI, Denice Bárbara; PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros. Pierre Bourdieu: as leituras de sua obra no campo educacional brasileiro. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel (Org.). **Sociologia para educadores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2002. pp. 127-160.

CAVALCANTE, Maria do Socorro Silva. **Gestão e avaliação da educação**: o Avaliando IDEPB e o prêmio Escola de Valor - o projeto de formação humana no contexto da hegemonia neoliberal. 2018. 397 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da reforma do ensino médio na rede estadual do RS**: Projetos em disputa. 2019. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

CORBITT, B. Implementing policy for homeless kids in schools: reassessing the micro and macro levels in the policy debate in Australia. **Journal of Education Policy**, London, v. 12, n. 3, p. 165-176, 1997.

CRAHAY, Marcel. (Org.). **L'école peut-elle être juste et efficace?** 2. ed. revista com colaboradores e aumentada. Bruxelas: De Boeck, 2013.

CRIADO, Enrique Martín. **La escuela sin funciones**: crítica de la sociología de la educación crítica. Barcelona: Edicions Bellaterra, 2010. (Tercera Parte – El campo escolar).

DEBORD, Guy. A sociedade **do espetáculo**: comentários sobre a sociedade do espetáculo. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A Nova Razão do Mundo - Ensaio sobre a Sociedade Neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

ENGUITA, Mariano Fernández. Las funciones sociales de la escuela. In: _____. **La escuela a examen**. Madrid: Ediciones Pirámide, 2001, pp. 29-44.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FARIA, Renata Mantovani de. **Habitus, expectativas e estratégias de formação e trabalho de alunos de escolas urbana e rural do ensino médio.** 2011. 204 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; SILVA, Mônica Ribeiro da. Centralidade do ensino médio no contexto da nova “ordem e progresso”. **Educ. Soc., Campinas**, v. 38, n. 139, p.287-292, abr-jun 2017.

FERNANDES, José Mauro Marinheiro. **A proposta curricular do Estado de São Paulo e os impactos das inovações no projeto político e pedagógico da escola.** 2010. 150 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira. **Infância, Educação e Trabalho: O (Des)Enrolar das Políticas Públicas para a Erradicação do Trabalho Infantil no Brasil.** Curitiba: Appris 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Escola pública brasileira na atualidade: lições da história. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **A escola pública no Brasil: história e historiografia.** Campinas: Autores Associados, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc. Campinas**, v. 2, n.82, p.93-130, abril, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 24 mar. 2020.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Ensino Médio: Políticas curriculares dos Estados Brasileiros.** São Paulo, SP: Julho, 2015.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 12. ed. [s.i.]: Vozes, 1995. Cap. 4. p. 95-110.

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. p. 949.

GIROUX, Henry; SHANNON, Patrick. **Cultural studies and education: towards a performative practice**. Henry A. Giroux and Patrick Shannon. New York: Routledge, 1997.

GOMES, Candido Alberto. **O ensino médio ou a história do patinho feio recontada**. Brasília, DF: Universa, 2000.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

_____. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Attilio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUERRA, Melanie Gesa Mangels. **Diálogo, argumentação e narrativa: uma atualização das competências clássicas do ler, escrever e contar**. 2017. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade de Conhecimento**. A educação na era da insegurança. Tradução de Jorge Ávila de Lima. Porto: Porto Editora, 2003. 285 p.

HARVEY, David. **O enigma do capital: e as crises do capitalismo**/David Harvey. Tradução de João Alexandre Peschanski. São Paulo: Boitempo, 2011.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; HYPOLITO, Luís Armando Gandin. **Educação em tempos de incertezas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. pp. 11-92.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2010**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2011**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2012**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2013**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2014**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. **Censo escolar da educação básica 2016: notas estatísticas**. Brasília, DF: Fevereiro de 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_e_statisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades 2009**. São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2009.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. **Relatório de Atividades 2010**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2010.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. **Relatório de Atividades 2011**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_IU_2011.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. **Relatório de Atividades 2012**. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/rel_atividades_2012.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. **Relatório de Atividades 2013.** Disponível em:
<<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-2013-InstitutoUnibanco.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. **Relatório de Atividades 2014.** Disponível em:
<<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/relatorio-2014-1.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. **Relatório de Atividades 2015.** Disponível em:
<<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-2015-InstitutoUnibanco.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. **Relatório de Atividades 2016.** Disponível em:
<<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2016/08/Relatorio-2015-InstitutoUnibanco.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. **Relatório de Atividades 2017.** Disponível em:
<https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2018/07/ra-iu-2017-web_31072018.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

_____. **Cardápio de Metodologias** – Propostas pedagógicas para aplicação em escolas públicas de Ensino Médio. [s.l.]: Instituto Unibanco, [s.d].

_____. **Metodologias Jovem de Futuro** - Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. [s.l.]: Instituto Unibanco, 2013.

JAPIASSU, Hilton. **O espírito interdisciplinar.** Cadernos Ebape. BR, v. 4, n. 3, p. 1-9, out. 2006. Palestra proferida para alunos das disciplinas teoria crítica e teoria das organizações na Ebape, em 2016.

KIRTON, Andrew. **Access to higher education:** a case study of policy intentions and policy effects. 2002. Tese (PhD/doutorado) – Institute of Education. University of London.

KRAWCZYK, Nora. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**, v.4, p. 1-9, 2019. Disponível em:
<<https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13131/209209210585>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

KRAWCZYK, Nora. **O Ensino Médio no Brasil.** São Paulo: Ação Educativa, 2009.

KRAWCZYK, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.41, n.144. set./dez. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

LEITE, João Carlos Zirpoli. **Uma análise do significado do tema “qualidade” em duas escolas de referência da rede pública do estado de Pernambuco**. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LE MOS, Adriane Guimarães de Siqueira. Do liberalismo ao neoliberalismo: liberdade, indivíduo e igualdade. **Inter-Ação**, Goiânia, v.45, n.1, p.108-122, jan./abr.2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.61148>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale (Org.). **Dicionário gramsciano (1926-1937)**. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Renata Renier de. **O abandono escolar no ensino médio da Escola Estadual Rui Barbosa**. 2018. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

LOONEY, Anne. Curriculum as policy: some implications of contemporary policy studies for the analysis of curriculum policy, with particular reference to post-primary curriculum policy in the Republic of Ireland. **The Curriculum Journal**, London, v. 12, n. 2, p. 149-162, 2001.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 109-118, maio/ago. 2004.

LOPES, Alice C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2004.

LÓPEZ, Silvia Braña; LOPES, Alice Casimiro (2006). A performatividade na política de currículo: o caso do ENEM. **XII ENDIPE**. Recife, CD-Rom.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47- 69, jan./abr. 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. **Cenas da Enunciação**. Organizado por Sírío Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva, diversos tradutores. Curitiba: Criar Edições, 2006.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe Social e “status”**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Eliezer Alves. **Políticas de currículo e reformas no ensino médio**: uma análise de contextos em documentos e na percepção de professores de ciências da natureza. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Instituto de Ciências Básicas da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MEIREILLES, Hely Lopes. **Direito administrativo brasileiro**. 23. ed. São Paulo: Malheiros, 1998.

MENGUE, Bárbara Vier. **A função discursiva dos pareceres descritivos na comunicação dos resultados de avaliação**: um estudo do gênero em uma perspectiva textual-discursiva. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

MIGUEL, Iván Gregório Silva. **O enfoque por competências no discurso sobre o ensino médio brasileiro**: um exercício de problematização. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

MIRANDA, Marília Gouvea de. **O neoliberalismo como ofensiva neoconservadora à educação brasileira**. *Inter-Ação*, Goiânia, v.45, n.1, p. 1- 15, jan./abr.2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v45i1.62691>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MONTEIRO, Neusa Setúbal. **O desafio do desenvolvimento das competências socioemocionais como parte curricular em uma escola de ensino médio em tempo integral do Ceará**. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do Estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWCZYSA, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI**: reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000. p.13-42.

MORAES, Reginaldo C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 13-24.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Currículo, conhecimento e cultura**. Indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos oitenta. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000a. p. 60-77.

_____. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, ano XXI, n. 73, dez. 2000b, p. 109-138.

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.

MOTTA, Maryangela Mattos da. **Porque ninguém escuta a gente! Jovens, avaliação em larga escala e cotidiano escolar, entre significados e sentidos**. 2019. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

NASCIMENTO, Juvenildo Soares. **Exame nacional do ensino médio no Brasil: das intencionalidades às formas de legitimação pelas escolas no jogo das classificações e desclassificações**. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

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

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. 312 p.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças. **Planejamento Estratégico**. 26ª ed, São Paulo: Atlas, 2009.

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. **A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal**. UNISINOS, 2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa. (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2001. pp.15-43.

ONU. Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: http://www.itamaraty.gov.br/images/ed_desenvsust/Agenda2030-completo-site.pdf. Acesso em: 7 nov. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração mundial sobre a sobrevivência, a proteção e o desenvolvimento das crianças nos anos 90**. Nova York, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Representação da Unesco no Brasil**. Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – adotada em Londres, em 16 de novembro de 1.945, emendada pela Conferência Geral nas suas 2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª, 8ª, 9ª, 10ª, 12ª, 15ª, 17ª, 19ª, 20ª, 21ª, 24ª, 25ª, 26ª, 27ª, 28ª e 29ª sessões. Brasília, DF, 2002.

PACHECO, José Augusto; MAIA, Ila Beatriz. Para uma análise crítica das políticas curriculares no contexto global e no sistema educativo português. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019. 283p.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Tradução de Maria de Barros Amadora. Paris: Livraria Bertrand, 1970.

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

PEREIRA, Jéssica Adrielle Tomaz. **Uma análise dos relatórios do Banco Mundial e a mercantilização da educação nos países periféricos em particular no Brasil**. 2019. 220 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019.

PRESOTTI, Karine. **Representações do exame nacional do ensino médio na Revista Veja – 1998-2011**. 2012. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Espírito Santo, 2012.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? Educação e Sociedade. **Revista Quadrimestral de Ciência da Educação**, Ano XXI, n. 73, dez. 2000. p. 139- 161.

_____. **Políticas curriculares**. Referências para análise. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003a.

_____. **Teorias curriculares**: políticas, lógicas e processos de regulação regional das práticas curriculares. Açores, 2003b.

_____. **Estudos Curriculares**: para a compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005. 189p.

_____. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **RBPAE**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

PÊCHEUX, Michel. Ouverture. In: CONEIN, B et al. **Matérialités discursives**. Lille: Presses Universitaires de Lille, 1981.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi et al. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1975.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. Léis et métaléis. In: CULIOLI, Antoine. (Org.). **La formalisation en linguistique**, in Cahiers pour l'analyse, Editions du Seuil, n. 9, juillet 1968.

PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul; HAROCHE, Claudine. La sémantique et la coupure saussurienne: langue, langage, discours. **Revue Langages**, 24, 1971.

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

_____. A arte de construir competências. **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril Cultural, set., 2000a.

_____. Construir competências é virar as costas aos saberes? **Revista Pátio**, ano 3, n. 11, nov. 99/jan. 2000. Porto Alegre: ArtMed, 2000b.

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros; CATANI, Afrânio Mendes. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. Especial, p.107-120, jul/dez. 2002.

POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística**: fundamentos epistemológicos, v. 3, São Paulo, Cortez, 2004.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Objetivos de desenvolvimento do milênio**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/tema/odm/>>. Acesso em: 13 fev. 2012.

PACHECO, José Augusto. Currículo e tecnologia: a reorganização dos processos de aprendizagem. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, Júlia. (Org.). **Tecnologias em educação: estudos e investigações**. X Colóquio da AFIRSE. Lisboa: FPCE-IIE, 2001.

REIS, Roseli Regis dos. **Juventude e conhecimento escolar um estudo sobre o (Des)interesse**. 2014. 304 f. Tese (Doutorado em Educação: Política, História, Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Educação: Política, História, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RIBEIRO, Eveline Borges Vilela. **A crise da eficiência para além do espaço escolar**: a influência dos capitais social, cultural e econômico no desempenho escolar de ciências/química. 2015. 190 f. Tese (Doutorado em Química) – Instituto de Química, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

RIBEIRO, Vanda Mendes. **Justiça como equidade na escola, igualdade de base, currículo e avaliação externa**. São Paulo: *cadernoscenpec*, 2013, p. 63-79.

RITTER, Jaqueline. **Processos de recontextualização das compreensões da educação para o século XXI em políticas públicas e práticas educacionais**: sentidos e significados para a formação de competências. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

ROCHA, Adauto Galvão da. **Representações sociais sobre novas tecnologias da informação e da comunicação**: novos alunos, outros olhares. 2009. 316 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica de Santos, Santos, 2009.

RODRIGUES, Katia Aparecida. **O programa de aviso por infrequência de aluno (apoia)**: um estudo de sua efetividade no combate à evasão escolar em Chapecó, SC. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

SAMPAIO, Carlos Thiago Gomes. **A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro**: a hegemonia da formação flexível? 2014. 101 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. Gramsci e a educação no Brasil: para uma teoria gramsciana da educação e da escola. In: SCNLESENER, A.H. (Org.). *Filosofia, Política e Educação: leituras de Antonio Gramsci*. Curitiba: UTP, 2014.

_____. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectiva. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 18. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, n. 1, 2009.

SCHIFFRIN, Deborah. **Approaches to discourse**. Oxford, UK and Cambridge, USA: Blackwell, 1994.

SILVA, Carla Regina. **Percursos juvenis e trajetórias escolares**: vidas que se tecem nas periferias das cidades. 2012. 332 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

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.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros (Org.). **Observatório de Cultura Escolar**: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2013. 394p.

SILVA, Gilvaneide Viana Caldas da. **A contrarreforma do ensino médio na rede estadual do Maranhão**: enfoque das competências na formação do trabalhador. 2015. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SILVA, Halline Mariana Santos. **Juventude e debate político no processo de reestruturação do ensino médio brasileiro**. 2013. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

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

SILVA, 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. Currículo, diretrizes curriculares e BNCC: o cenário do ensino médio. In: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; FILHA, Constantina Xavier. **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019. 283p.

SILVA, Mônica Ribeiro. Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 249-252, jan-mar 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro. Reformas Educacionais e Cultura Escolar: A apropriação dos dispositivos normativos pelas escolas. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [32]: p.123- 139, janeiro/abril 2009. Disponível em: <<http://www2.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n32/07.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro. (Org.). **O Ensino Médio**: suas políticas, suas práticas: estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016. 154p.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008. 165p.

SILVA, Monica Ribeiro da; FERRETI, Celso João. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória n. 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.385-404, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017000200385&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SILVA, Mônica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22420/rde.v11i20>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SILVA, José Humberto da. **O mundo do trabalho no contexto da proposta curricular paulista**. 2012. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2012.

SILVA, Juliana Hojas da. **O programa Lugares de Aprender**: a escola sai da escola - análise, dimensões e limites. 2011. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008. 165p.

SILVA, Mônica Ribeiro da; ABREU, Claudia Barcelos de Moura. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, v. 26, n. 2, 523-550, Florianópolis, jul./dez. 2008, p.523-550.

SILVA, Márcio Magalhães da. **A formação de competências sociemocionais como estratégia para captura da subjetividade da classe trabalhadora**. 2018. 170 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2018.

SILVA, Paulo Cesar Garré. **Estratificação Social, Escolar e Linguística**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção (Org.). Estudos sobre o conhecimento escolar: tendências e perspectivas. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, v. 46, n.159. jan-mar. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3533>>. Acesso em: 13 maio 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, universalismo e relativismo: Uma discussão com Jean Claude Forquin. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 73, Dezembro/2000.

_____. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

SINGER, André; LOUREIRO, Isabel (Org.) **As contradições do lulismo**. A que ponto chegamos? São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

SOUZA JÚNIOR, Edson José de. **Direito social à educação escolar obrigatória: os limites da (não?) efetividade**. 2011. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2011.

STREMEL, Silvana. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. Ponta Grossa, 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. A nova reforma do Ensino Médio e o debate sobre suas finalidades. **Cult - Revista Brasileira de Cultura**: Bregantini, ano 19, n. 209, fev. 2016, p. 27- 31.

TÔRRES, Frederico Carvalho. **Uma Aplicação da Teoria de Resposta ao Item em um Simulado de Matemática no Modelo ENEM**. 2015. 116 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Instituto de Ciências Exatas, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

TROVÓ, Anandréia. **Acompanhamento e monitoramento do projeto ensino médio com mediação tecnológica na coordenadoria regional de Vilhena (Rondônia)**. 2018. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública), Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.

VALLE, Carmem Lúcia Bueno. **Pedagogia para as desigualdades**: um caminho para a escola cidadã. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2014.

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

VALLE, Ivone Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. Anais da **II Conferência do Desenvolvimento**, CODE 2011, Brasília DF.

VALLE, Ivone Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): Uma inspiração meritocrática. **Revista Eletrônica de Investigación y Docência**, local, v. 3, p. 73-92, 2010.

VIDOVICH, Lesley. Quality policy in Australian higher education of the 1990s: university perspectives. **Journal of Education Policy**, London, v. 14, n. 6, p. 567-586, 1999.

VIDOVICH, Lesley; O'DONOGHUE, Ted. Global-local dynamics of curriculum policy development: a case-study from Singapore. **The Curriculum Journal**, London, v. 14, n. 3, p. 351-370, 2003.

WALFORD, Geoffrey. A policy adventure: sponsored grant-maintained schools. **Educational Studies**, Oxford, v. 26, n. 2, p. 243-262, 2000.

WEINGART, Peter. A short history of knowledge formations. In: FRODEMAN, Robert. (Ed.). **The Oxford handbook of interdisciplinarity**. New York: Oxford University Press, 2010. p. 3-14.

YOUNG, Michael F.D. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 19 set. 2013.

_____. **Conhecimento e currículo**: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação. Porto: Porto Editora, 2010.

_____. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. et al. (Org.). **Currículo, Conhecimento e Avaliação**. Divergências e tensões. Curitiba: Ed. CRV, 2013. p. 12-31.

YOUNG, Michael F.D. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set.-dez. 2011.

_____. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? Tradução de Tessa Bueno. Revisão técnica Cláudia Valentina Assumpção Galian. In: **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. v. 46, n. 159, jan-mar. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3533>>. Acesso em: 13 maio 2016.

YOUNG, Michael; MULLER, Johan. Três cenários educacionais para o futuro: lições da sociologia do conhecimento. Tradução de Jessé Rebello. Revisão técnica: Adriana Bauer. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 65, p. 522-551, maio/ago. 2016. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3726>>. Acesso em: 21 out. 2016.

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**, n. 28, p. 24-36, Jan./Fev./Mar./Abr. 2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educ. Soc. Campinas*, vol. 26, n.92, p.1067-1086, Especial- Out. 2005.