

Novos/velhos sentidos para o Ensino Médio: necessidade, legitimidade e organização curricular na reforma de 2017

New/old meanings for high school education: need, legitimacy and curriculum organization in the 2017 reform

Nuevos/viejos significados para la educación secundaria: necesidad, legitimidad y organización curricular en la reforma de 2017

Philippe Braga André¹

Resumo

As turbulências e instabilidades políticas que marcaram o Brasil no período compreendido entre 2013 e 2016 culminaram na destituição da presidenta Dilma Rousseff e a posse do seu ex-vice presidente Michel Temer como presidente do país. Esse processo foi marcado pela construção discursiva da existência de uma suposta crise (política, econômica, institucional e moral) no país, cuja resolução passava pela aprovação de uma série de reformas. Assim, a Reforma do Ensino Médio, como outras, foi proposta e aprovada sob o binômio crise/reforma, cuja necessidade/legitimidade se fundava em dois elementos básicos: o suposto distanciamento do Ensino Médio do setor produtivo e a inabilidade de seu modelo de organização curricular em atender os desejos/necessidades de uma diversidade de alunos que frequentavam as escolas brasileiras. Nesse sentido, o presente artigo, derivado da tese de doutorado do autor, objetiva discutir de que forma a construção discursiva sobre legitimidade/necessidade de reforma para o Ensino Médio resultou em uma determinada organização curricular, a saber: em torno de habilidades e competências, fragmentada, modularizada e primando pela customização curricular.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio; Currículo; Reforma.

Abstract

The turmoil and political instabilities that marked Brazil in the period between 2013 and 2016 culminated in the dismissal of President Dilma Rousseff and the inauguration of her former vice president Michel Temer as president. This process was marked by the discursive construction of the existence of a supposed crisis (political, economic, institutional and moral) in the country, whose resolution involved the approval of a series of reforms. Thus, the Secondary Education Reform, like others, was proposed and approved under the binomial crisis/reform, whose necessity/legitimacy was based on two basic elements: the supposed distancing of Secondary Education from the productive sector and the inability of its organizational model curriculum in meeting the desires/needs of a diversity of students who attended Brazilian schools. In this sense, this article, derived from the author's doctoral thesis, aims to discuss how the discursive construction on legitimacy/need for reform for High School resulted in a certain curricular organization, namely: around skills and competences, fragmented, modularized and striving for curriculum customization.

Keywords: New High School; Curriculum; Remodeling.

Resumen

Las turbulencias e inestabilidades políticas que marcaron a Brasil en el período comprendido entre 2013 y 2016 culminaron con la destitución de la presidenta Dilma Rousseff y la toma de posesión de su exvicepresidente Michel Temer como presidente del país. Este proceso estuvo marcado por la construcción discursiva de la existencia de una supuesta crisis (política, económica, institucional y moral) en el país, cuya resolución implicó la aprobación de una serie de reformas. Así, la Reforma de la

¹ Instituto Federal Fluminense, Campos dos Goytacazes/RJ. E-mail: philipe.ba@hotmail.com.

Educación Secundaria, como otras, fue propuesta y aprobada bajo el binomio crisis/reforma, cuya necesidad/legitimidad se basó en dos elementos básicos: el supuesto alejamiento de la Educación Secundaria del sector productivo y la incapacidad de su modelo organizativo curricular en la satisfacción de los deseos/necesidades de una diversidad de estudiantes que asistieron a las escuelas brasileñas. En ese sentido, este artículo, derivado de la tesis doctoral de la autora, tiene como objetivo discutir cómo la construcción discursiva sobre la legitimidad/necesidad de reforma para la Enseñanza Media resultó en una determinada organización curricular, a saber: en torno a habilidades y competencias, fragmentada, modularizada y en busca de personalización del plan de estudios.

Palabras clave: Nueva Educación Secundaria; Plan de estudios; Remodelación.

1 Introdução

Grandes turbulências e instabilidades políticas marcaram o Brasil no período entre 2013 e 2016, tendo como ápice o processo de destituição da presidenta Dilma Rousseff de seu cargo em 2016. Logo após sua saída e a posse do, então, vice-presidente, Michel Miguel Elias Temer, iniciou-se no país a construção discursiva em torno da necessidade de reformas, como modo de superar as alegadas inoperâncias e inabilidades do governo Dilma e dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) como um todo. Entre elas, foi proposta uma Reforma do Ensino Médio. Além da lei de reforma, a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)² (2018) e a edição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018) para o Ensino Médio compõem um trio de documentos que alteraram profundamente a concepção e a organização do ensino de nível médio no país, modificaram sua arquitetura curricular e desencadearam uma série de debates em torno de argumentos de defesa e oposição por parte de diversos grupos sociais e instituições envolvidas com a educação brasileira.

Frente a isso, o presente trabalho, derivado da tese de doutorado do autor (ANDRÉ, 2022)³, objetiva discutir as relações que podem ser estabelecidas entre a construção discursiva que articulou necessidade/legitimidade para a Reforma do Ensino Médio e suas consequências para a organização curricular proposta para esse nível de ensino. Defendo a hipótese de que os princípios que fundamentam as alterações curriculares propostas pela Reforma têm origem e, ao mesmo tempo, reforçam a tentativa de hegemonização de um sentido de perda de legitimidade das disciplinas escolares como um todo, culminando, em última instância na desobrigação de oferta de um currículo organizado em torno delas. Além de compreender essas mudanças, me preocupo com os processos discursivos de construção de legitimidade, afinal, são eles que articulam as condições de produção da reforma e as escolhas políticas de sua organização.

Nesse sentido, o presente trabalho encontra-se dividido em três partes, além da presente introdução e considerações finais. Na primeira seção, discuto a relação entre contexto histórico e a construção discursiva da necessidade da reforma, sob a relação

² Após a promulgação da LDB/96 em três momentos distintos foram editadas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: uma primeira em 1998, através do Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) 15/98 e Resolução CNE/CEB 03/98; uma atualização em 2011/2012 com o Parecer CNE /CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012 e a atualização mais recente em 2018, via Parecer CNE/CEB 03/2018 e Resolução CNE/CEB 3/2018. Para facilitar a redação e a fluidez da leitura, bem como evitar confusões, doravante ao fazer referência a alguma das versões das DCNEM indicarei o ano da resolução (1998, 2012 ou 2018).

³ Tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Espírito Santo, no ano de 2022, sob orientação da professora Gisele Girardi.

crise/reforma no período de sua tramitação. Em um segundo momento, debate como se deu a construção da legitimidade da reforma e, por fim, debate como esses elementos (necessidade/legitimidade) desencadeiam novos/velhos sentidos para o Ensino Médio brasileiro que se materializaram no corpo da tríade de documentos que compõem a reforma.

2 Crise e reformas: construindo um governo

A ascensão de Temer ao cargo de presidente da República foi resultado de um longo e controverso processo político, jurídico e midiático do qual emergiu um governo sustentado por uma composição de forças bastante heterogênea, porém unificada ao redor da oposição aos governos petistas em sentido estrito e à esquerda política em sentido ampliado. Uma coalizão de forças que buscou construir para si uma imagem de ruptura com a ordem estabelecida através da promoção de reformas e transformação, antagonizando o grupo que era exposto como o responsável por uma crise. Essa tentativa de legitimação de uma nova ordem em torno dos sentidos de “crise” e “reforma” fica bastante explícita quando há a divulgação de enunciados como “Ponte para o futuro” e o infame “Não fale em crise, trabalhe”.

“Uma ponte para o futuro” é o nome de um programa político-econômico⁴ divulgado, em outubro de 2015, pela Fundação Ulysses Guimarães⁵ e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB⁶), partido de Michel Temer, e que, até aquele momento, fazia parte da coligação de sustentação do governo Rousseff (PT). Com uma avaliação da situação social, política e econômica do país, o texto fazia críticas diretas e indiretas à gestão da petista, bem como colocava a sugestão de uma série de medidas a serem tomadas para evitar o colapso social e econômico brasileiro. Os enunciados destacados no trecho abaixo indicam essa construção discursiva que produz uma imagem para o Brasil como marcada pela crise, pelo conflito e cuja solução passa pela reforma do Estado.

Este programa destina-se a preservar a economia brasileira e tornar viável o seu desenvolvimento, devolvendo ao Estado a capacidade de executar políticas sociais que combatam efetivamente a pobreza e criem oportunidades para todos. Em busca deste horizonte nós nos propomos a buscar a união dos brasileiros de boa vontade. O país clama por pacificação, pois o aprofundamento das divisões e a disseminação do ódio e dos ressentimentos estão inviabilizando os consensos políticos sem os quais nossas crises se tornarão cada vez maiores (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 02, grifos meus).

⁴ Apesar de apresentado quando o MDB ainda fazia parte do Governo Dilma Rousseff e ter sido rechaçado pela presidenta à época, o programa acabou sendo incorporado ao novo governo após o afastamento da petista, como o próprio Temer anunciava em seus pronunciamentos (cf. RODRIGUES, 2017).

⁵ A Fundação Ulysses Guimarães, conforme o exposto em seu site, é: “uma instituição de direito privado, sem finalidade lucrativa, criada para desenvolver projetos de pesquisa aplicada, doutrinação programática e educação política para o exercício pleno da democracia, além de outras atividades que guardem relação direta com essas premissas” (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, s/d). Em termos práticos configura-se como uma *think tank* ligada ao MDB.

⁶ Na época de divulgação do programa, o partido ainda se chamava Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

Também institui um sentido para os autores do documento como porta-vozes de um senso-comum da população, ao colocar que “o país clama por pacificação”, ao mesmo tempo em que responsabiliza o conflito e as disputas políticas pelas crises vivenciadas no país. Ao proceder assim, estabelecer um corte entre aqueles que desejam um futuro melhor e que, portanto, devem alinhar-se às propostas do texto e aqueles que, se não aderirem, estarão contra o “futuro” da nação.

O discurso de “crise” foi ativado em múltiplas dimensões nos momentos pré e pós-impeachment: como uma *crise política* – cuja solução seria a estabilização da institucionalidade em uma nova coalizão governamental em torno de Temer e com o afastamento de Dilma Rousseff e do PT; uma *crise econômica* – que seria superada com um processo de reformas liberalizantes da economia e, por fim, uma *crise moral* – que seria sobrepujada com o combate a corrupção e afastamento da vida pública dos perpetradores de atos contra o bem público. É assim que há um deslizamento do sentido de crise entre múltiplos aspectos da vida social, bem como do seu oposto resolutivo, as reformas⁷.

É nesse contexto que devemos analisar a frase “Não pense em crise, trabalhe”. Enquanto um enunciado, essa frase coloca em relação sujeitos (o presidente-enunciador que representa um grupo político e os cidadãos-destinatários) interpelados pela língua e pela história. Isso significa enquadrar essa frase no momento histórico de enunciação: o primeiro discurso de Temer como presidente (ainda interino), após uma ruptura democrática, justificada sob o signo da “crise” e (do que foi construído como seu avesso) a “reforma”. Assim, os sentidos que são colocados em movimento são afetados por essas condições e se enquadram no contexto maior da fala:

Dizia aos senhores que a partir de agora nós não podemos mais falar em crise. Trabalharemos. Aliás, há pouco tempo, eu passava por um posto de gasolina, na Castelo Branco, e o sujeito botou uma placa lá: “Não fale em crise, trabalhe”. Eu quero ver até se consigo espalhar essa frase em 10, 20 milhões de outdoors por todo o Brasil, porque isso cria também um clima de harmonia, de interesse, de otimismo, não é verdade? Então, não vamos falar em crise, vamos trabalhar (BRASIL, 2016a).

Dizer “não fale em crise” parece paradoxal para um governo colocado em funcionamento pela circulação de sentidos específicos para esse significante. Todavia, o momento agora é outro: após a ruptura (justificada pela crise) não é mais necessário colocá-la em evidência. Trata-se de uma estratégia discursiva de neutralização da dimensão política que implica a relação entre crise e reflexão. Ao mesmo tempo, o imperativo “trabalhe” aponta para a superação da crise (sobre a qual não se deve comentar) e aponta para a ideia de reconstrução de um país. A relação com a ideia de crise, após cumpridas as formalidades de afastamento da presidenta eleita pode, então, finalmente, ser superada. Agora resta o trabalho. Como apontam Garcia e Sousa (2018, p. 2893):

⁷ Todos esses sentidos podem ser percebidos no primeiro discurso de Temer como presidente interino, antes da resolução final do processo de impeachment. Nele, extensamente são utilizadas as palavras crise (5 vezes) e reforma (6 vezes) costurando as relações entre as dimensões políticas, econômicas e morais da “crise brasileira”. (Cf. BRASIL, 2016a).

Se não podemos mais, é porque já falamos muito, o que produz a equação de que a entrada do vice ao cargo de maior mandatário da nação inscreve-se como calamento da crise, como desfecho da crise, como resolução mágica das tensões da crise, como fim da crise.

Apesar dessa construção discursiva, as relações entre crise e reforma não se encerraram aí. Ao longo do breve mandato de Temer esses significantes foram colocados em movimento, adquirindo sentidos diversos de acordo com a situação e impulsionaram um conjunto de reformas: a imposição do teto de gastos públicos (Emenda Constitucional n.º 55, de 20 de setembro de 2017), mudanças no regime de exploração de petróleo no Brasil (Lei 13.365, de 29 de novembro de 2016) a Reforma Trabalhista de 2017 (lei 13.467 de 13 de julho de 2017) e a Lei da Terceirização (lei 13.429 de 31 de março de 2017). Houve, ainda, a proposição de uma Reforma da Previdência (Proposta de Emenda a Constituição 287/2016) e o início de discussões sobre uma Reforma Tributária, mas nenhuma das duas se efetivou. Contudo, colocaram no debate público argumentos contrários e favoráveis a elas, desembocando na efetivação de reforma no sistema de previdência social em 2019 (Emenda Constitucional n.º 103, de 12 de novembro de 2019) e no avanço de discussões sobre mudanças no sistema tributário brasileiro ao longo dos últimos três anos, sendo encampada como um dos principais pontos da agenda do novo governo petista de Luís Inácio Lula da Silva (2023-...) (MENDES; KAORU, 2022).

Como discuto a seguir, a Reforma do Ensino Médio, assim como a BNCC, também foi aprovada com as noções de “crise” e “reforma” mobilizadas como recursos discursivos para justificar o Novo Ensino médio. De modo semelhante às demais reformas, houve a mobilização de sentidos que transferiam para a Reforma um caráter de decisão técnica como estratégia de anulação da oposição e neutralização do caráter político das decisões tomadas.

3 Legitimando a reforma do ensino médio

No dia 22 de setembro de 2016 foi encaminhada para o Congresso Nacional uma mensagem que continha a Medida Provisória (MP) 746/2016 que, posteriormente, foi convertida na Lei 13.415/2017, conhecida, popularmente, como a Nova lei do Ensino Médio. As relações entre “crise” e “reformas” para o setor educacional não são novas na história da educação brasileira. Em diversos momentos ao longo do século XX houve propostas de transformação da educação básica brasileira através de projetos denominados “reforma”. O uso dessa palavra cumpriu um papel não apenas de designar o novo, mas de instituir um sentido de superação e de demarcar uma fronteira entre um passado do qual se pretendia desvencilhar e um futuro que se divisava. Assim, no processo de elaboração, tramitação e implantação de tais reformas e na disputa pelos sentidos para a educação brasileira, a ideia de crise e qualidade tem sistematicamente interagido, resultando na construção da ideia de “reforma” como indispensável à superação de problemas.

Nesse aspecto, Corti (2019), indica “reforma educacional” como um “significante vazio”, conforme teorizado por Ernesto Laclau (2011): a partir da construção de uma imagem de crise na educação, diferentes grupos políticos, em diferentes momentos, se apropriam da “reforma” como estratégia de viabilização e construção de projetos políticos para a educação. Um significante vazio “pode ser ocupado por significados variados, que passam a representar a completude almejada e atuam no cancelamento das diferenças em nome do universal” (CORTI, 2019, p. 14), possibilitando a construção de hegemonias em torno de projetos políticos. De modo semelhante às outras medidas de transformação do governo Temer, articular as alterações no Ensino Médio sob o signo da “reforma” permitiu a construção de um consenso (ainda que provisório e instável) para a sua aprovação.

Analisando a exposição de motivos do então Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, que acompanha o encaminhamento da MP 746/2016, é possível recuperar os elementos que são articulados para produzir a justificativa do processo reformista e, até mesmo, de sua tramitação através de uma medida provisória, o que, em tese, significa uma matéria de grave urgência⁸. De forma sintética, há uma construção discursiva do ensino médio como uma etapa da educação problemática, insuficiente em atingir seus propósitos e distante das necessidades/desejos da juventude brasileira. Para sustentar essa argumentação são apresentados os resultados obtidos pelos alunos dessa etapa em avaliações em larga escala (como o IDEB e o PISA), bem como a relação entre a quantidade de jovens cursando (e terminando) o ciclo do nível secundário e aquelas que ou desistem ou nem chegam a iniciar seus estudos:

Em relação à matrícula, somente 58% dos jovens estão na escola com a idade certa (15 a 17 anos). Do total de matriculados, 85% frequentam a escola pública e, destes, por volta de 23,6% estudam no período noturno. A falta de escolaridade reflete diretamente nos resultados sociais e econômicos do país.

[...]

Nos resultados do SAEB, o ensino médio apresentou resultados ínfimos. Em 1995, os alunos apresentavam uma proficiência média de 282 pontos em matemática e, hoje, revela-se o índice de 267 pontos, ou seja, houve uma queda de 5,3% no desempenho em matemática neste período. Os resultados tornam-se mais preocupantes, observado o desempenho em língua portuguesa: em 1995, era 290 pontos e, em 2015, regrediu para 267 – uma redução de 8% (BEZERRA FILHO, 2016, p. 09).

E o que seria responsável por essa falência e crise do Ensino Médio? Há no texto uma repetição de menções a quantidade de disciplinas obrigatórias (13, de acordo com as DCNEM de 2012) e a pouca flexibilidade curricular e possibilidade de direcionamento de estudos dos alunos:

⁸ Segundo a Assessoria de Imprensa da Câmara dos Deputados: “As normas sobre edição de Medida Provisória (MP) estão no artigo 62 da Constituição Federal. Ela é um instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência para o país. Produz efeitos imediatos, ou seja, já vale ao mesmo tempo em que tramita no Congresso, mas depende de aprovação da Câmara e do Senado para que seja transformada definitivamente em lei” (CAMARA DOS DEPUTADOS, s/d).

Isso [os resultados pífios do Ensino Médio] é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois *são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho*, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BEZERRA FILHO, 2016, p. 10, grifo meu).

Na citação acima, além da oposição engessamento x flexibilidade curricular, outros sentidos também são colocados em movimento: aqueles sobre as finalidades do Ensino Médio e das habilidades e competências. A (falta de) relação do Ensino Médio com o setor produtivo e o mundo do trabalho é apresentada como uma grave falha, porém sem maiores discussões, como algo autoevidente:

Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, *que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI*. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina (BEZERRA FILHO, 2016, p. 08, grifo meu).

Ao colocar como fato evidente e que, portanto, não demanda explicações, o grave problema de não estarem estabelecidas relações entre a educação de nível médio- sistema produtivo – trabalho – habilidades e competências, há uma construção discursiva que opera uma tentativa de eliminação das diferenças: não há nem mesmo a negação de posições outras, estas estão invisibilizadas ou não-autorizadas ao debate. Caso houvesse a construção de argumentos para justificar a necessária relação entre esses elementos, seria a admissão de possibilidades outras. Em suma, a eliminação das diferenças é uma eliminação da dimensão política das escolhas que serão efetuadas e implementadas através do projeto. Converte-se o que é da seara da política (o conflito e o debate das ideias e das propostas) em uma questão técnica: precisamos resolver o problema atendendo aquilo que é evidente e essa é a única solução. O debate é esvaziado através da forja de um consenso que, na realidade, não existe.

Frente a esses elementos a reforma nos moldes em que é proposta, surge como solução:

Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (BEZERRA FILHO, 2016, p. 10, grifos meus).

Dos sentidos que são mobilizados para justificar a necessidade de reforma emerge também o caráter que essa reforma trará: maior flexibilização curricular, com redução das disciplinas obrigatórias e um alinhamento a necessidades do setor produtivo.

Silva e Scheibe (2017) apontam que o atrelamento do Ensino Médio às necessidades do setor produtivo/ demandas empresariais são elementos recorrentes na disputa por sentidos para o ensino secundário brasileiro desde a LDB de 1996. A partir de

então, os vários projetos de modificação no Ensino Médio de alguma forma estiveram relacionados a essa relação entre educação e mercado:

- Na *LDB de 1996*: o Ensino Médio deveria prover “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996);

- Nos *PCN e DCNEM (1998)*: aqui há a conexão das finalidades do Ensino Médio às necessidades do sistema produtivo que emergem da passagem do regime de acumulação fordista para a acumulação flexível ocorrida após a crise capitalista dos anos 1970. A acumulação flexível recebe esse nome por, entre outras características, se basear em processos produtivos e gerenciais flexíveis e em constante transformação de acordo com demandas do mercado, o que exige um trabalhador também flexível e que se adapte a essas transformações. Ganha força, então, a ideia de que a escola deve formar indivíduos dotados de “habilidades e competências”, produzindo uma “subjetividade flexível”, uma vez que, essas habilidades e competências permitem os indivíduos a se adaptarem às transformações do mundo (produtivo) contemporâneo. Uma perspectiva diferente de uma aprendizagem centrada em conteúdos que podem ser “ultrapassados” pelas mudanças na realidade social e econômica. É assim que esses documentos “afirmavam, reiteradamente, que a lógica de organização curricular com base nas clássicas disciplinas não mais atendia às exigências do mundo produtivo” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 23).

- Nos *DCNEM (2012)*: propõe que o Ensino Médio se desenvolva na perspectiva de uma formação integral do estudante a partir da articulação de quatro dimensões: o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura, que seriam os eixos da organização curricular. Em consequência, são definidas um conjunto de disciplinas obrigatórias⁹, bem como a existência de uma base nacional comum e uma parte diversificada, além de estimular a oferta, por parte dos sistemas de ensino, de diferentes itinerários formativos. Todavia, não são abandonados os princípios de habilidades e competências, uma vez que, não são revogados os PCN.

- No *PL 6.840/2013*¹⁰: o Ensino Médio é repensado, pois há uma necessidade de readequação curricular, “[...] de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua

⁹ Segundo as DCNEM (2012): “Em termos operacionais, os componentes curriculares obrigatórios decorrentes da LDB que integram as áreas de conhecimento são os referentes a: I – Linguagens: f) Língua Portuguesa. g) Língua Materna, para populações indígenas. h) Língua Estrangeira moderna. i) Arte, em suas diferentes linguagens: cênicas, plásticas, e, obrigatoriamente, a musical. j) Educação Física. II – Matemática. III – Ciências da Natureza: a) Biologia; b) Física; d) Química. III – Ciências Humanas: e) História; f) Geografia; g) Filosofia; h) Sociologia”.

¹⁰ Em 2012 foi formada uma Comissão Especial destinada a discutir e propor soluções para a reformulação do Ensino Médio, por iniciativa do deputado Reginaldo Lopes (PT). Durante 19 meses a comissão promoveu estudos, audiências públicas e debates nesse sentido. Do relatório da comissão fazia parte o PL 6.840/2013 que propunha uma nova organização para o Ensino Médio. Segundo Silva e Scheibe (2017), “a expectativa da Comissão Especial da Câmara era a de que o PL 6.840/13 fosse a plenário no início de 2015, quando voltassem as atividades do legislativo. O ano de 2015 e parte de 2016 ocupou o Congresso Nacional e a sociedade brasileira com ações voltadas ao impeachment. Com isso, o Projeto de Lei de Reformulação do Ensino Médio e o seu substitutivo ficaram sem tramitação” (p. 26). Assim, em 2016 o projeto foi preterido pela reforma instituída

inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola [...]. (BRASIL, 2013, p.08). Essa posição derivou de um consenso na comissão de elaboração do projeto de lei de que

o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliarem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (BRASIL, 2013, p. 08).

Essas posições materializariam na lei aqueles princípios de educação para formação de um trabalhador flexível preconizados pela regulamentação educacional brasileira desde o fim dos anos 1990.

Fica claro, dessa maneira, como as ideias de flexibilidade e o atrelamento do Ensino Médio a dimensão do trabalho e ao setor produtivo, foram constantes nas diferentes propostas para sua organização desde a promulgação da LDB/96, não obstante as diferenças entre os vários projetos educativos. Cabe destacar a recorrência da ênfase na dimensão curricular como ponto fundamental das reformas brasileiras, seguindo uma tendência internacional de Reforma que se desenrola no mundo desde os anos 1980, num processo de tensões entre descentralização e centralização dos currículos nacionais.

4 Os novos/velhos sentidos do ensino médio: subjetividade flexível, customização curricular e o ocaso das disciplinas

A BNCC do Ensino Médio (2018), a atualização das DCNEM (2018) e a Lei 13.415/17 formam um conjunto¹¹ que opera “uma atualização da histórica disputa pela hegemonia em relação ao Ensino Médio” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 400), mobilizando aqueles elementos que apontei no parágrafo anterior como periódicos nas reformas da educação nacional dos anos 1990 até o presente. Essa convergência é explicitada no voto do relator que deu parecer favorável à aprovação das DCNEM (2018):

[...] entendo que o grande mérito da Medida Provisória no 746/2016, posteriormente convertida na Lei no 13.415/2017, foi chamar a atenção dos educadores e da sociedade para a urgente necessidade de implantar verdadeiramente a proposta de Ensino Médio definida pelo art. 35 da LDB. [...] possibilitando que seus estudantes tenham reais condições de dar prosseguimento aos seus estudos, porque consolidaram uma

via medida provisória que continha, com algumas alterações, muitas das ideias do PL 6.840/13. Em síntese, as principais semelhanças são: a progressiva ampliação da carga horária mínima; a instituição de uma Base Nacional Comum; a organização curricular em áreas do conhecimento e a presença de uma “especialização” (“opções formativas” no PL e “itinerários formativos” na MP). Corti (2019) apresenta uma sistematização bastante completa das semelhanças e diferenças entre as duas propostas.

¹¹ Interessante observar a cronologia da aprovação dos três documentos: a Lei 13.415 foi aprovada em 16 de fevereiro, as DCNEM (2018) em 21 de novembro de 2018 e a BNCC do Ensino Médio foi entregue para o Conselho Nacional de Educação em 02/04/2018 e, após uma série de audiências públicas, foi homologada em 14 de dezembro do mesmo ano. Observa-se, assim, uma sobreposição no que diz respeito à relação entre a BNCC e as novas DCNEM, fato que fica evidente quando, na leitura da Base, as referências do documento são mais extensas às DCNEM (2012) anteriores e menos às DCNEM (2018) atuais.

“preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”, em condições de continuarem aprendendo, porque ao aprender, aprenderam a aprender, desenvolvendo sua capacidade de aprendizagem, que os tornam capazes de “se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Essa é uma condição essencial para continuar incluídos e não serem atropelados pelo choque do futuro neste mundo globalizado e marcado pela crescente complexidade, altamente cambiante, graças ao vertiginoso avanço da ciência e da tecnologia (BRASIL, 2018a, p. 08, grifos meus).

O primeiro trecho destacado acima mostra o alinhamento da proposta da DCNEM (2018) com as orientações de formação de uma “subjatividade flexível” nos educandos, a partir do “aprender a aprender” que, de modo geral, pode ser associado ao ensino organizado em competências e habilidades. Esse alinhamento é tal que a própria definição de “formação geral básica” (aquela que resultará da Base Nacional Comum Curricular) é definida como sendo

[...] conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles” (BRASIL, 2018b, grifos meus).

Já o segundo trecho destacado na citação anterior dos DCNEM (2018) faz um apelo a imagem de um mundo dinâmico e em mutação que justificaria essa formação de um trabalhador flexível e, em última instância, a aprendizagem por habilidades e competências.

É assim que a operacionalização desses princípios se dá, em termos sintéticos na proposta de Novo Ensino Médio em torno das seguintes alterações:

a) *Carga horária*: Ampliação progressiva de 800 para 1000 horas anuais, totalizando 3000 horas totais em um prazo de cinco anos (a contar a partir de 17 de março de 2017);

b) *Organização curricular*:

b.1) Remete ao CNE a aprovação da inclusão de novos componentes curriculares obrigatórios na BNCC e posterior homologação pelo Ministro da Educação;

b.2) Papel da BNCC em definir direitos e objetivos de aprendizagem, em harmonia às DCNEM, dentro das quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicadas.

b.3) Cisão do currículo do Ensino Médio em dois: parte composto pelo prescrito pela BNCC e parte composto por itinerários formativos, especializações em cinco áreas a serem cursadas por escolha do estudante: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas e formação técnica e profissional. A parte da formação geral básica deve ter uma carga horária de, no máximo, 1800 horas.

b.4) Obrigatoriedade de ensino da língua portuguesa, matemática e língua inglesa nos três anos do curso e obrigatoriedade de inclusão na BNCC de “estudos e práticas” de educação física, arte, sociologia e filosofia.

c) *Financiamento*: instituição de uma Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral com previsão de repasses de recursos do

Ministério da Educação para estados e para o Distrito Federal por 10 anos, por escola, contando da data de implementação do ensino médio integral na escola em questão.

Na dimensão curricular, as DCNEN (2018) apresentam, entre outras, definições para currículo e para “unidades curriculares”. São elas, respectivamente:

Art. 7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos 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 socioemocionais (BRASIL, 2018b, grifos meus).

[...]

IV – Unidades Curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta (BRASIL, 2018b, grifos meus).

Articulando as duas definições, é possível entender que, para as DCNEM (2018), as unidades curriculares são formas de expressão do currículo. Desse modo, se o currículo é marcado pela “seleção de conhecimentos” expressos por “práticas escolares”, esses se organizam em unidades curriculares como “estratégias” para desenvolver competências. Apesar de citar a possibilidade de organização em disciplinas, é notório o foco na dimensão “experencial” (ação educativa, prática, vivência, estratégia) e menos na constituição disciplinar do currículo. Essa secundarização das disciplinas é reforçada ao longo do documento, principalmente pelo apelo à interdisciplinaridade e transdisciplinaridade:

§ 2º O currículo por área de conhecimento deve ser organizado e planejado dentro das áreas de forma interdisciplinar e transdisciplinar.

[...]

§ 5º Os estudos e práticas destacados nos incisos de I à IX do § 4º devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que *rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas*.

[...]

§ 7º As áreas do conhecimento podem ser organizadas em unidades curriculares, competências e habilidades, unidades de estudo, módulos, atividades, práticas e projetos contextualizados ou diversamente articuladores de saberes, desenvolvimento transversal ou transdisciplinar de temas ou outras formas de organização (BRASIL, 2018b, grifo meu).

Essa concepção converge com as intenções expostas na exposição de motivos da MP 746/2016 (BEZERRA FILHO, 2016) e no voto do relator, bem como recupera sentidos inscritos na história do Ensino Médio brasileiro pós-LDB/96 por outros projetos educacionais. Materializa-se na BNCC do Ensino Médio pela sua organização em habilidades e competências por área do conhecimento, sem explorar as especificidades de disciplinas escolares. Esse conjunto de documentos (Lei 13.415/17; DCNEN, 2018; e BNCC/EM), se, por um lado, não interdita a existência autônoma das disciplinas, por outro estimula e organiza os discursos sobre o Ensino Médio de forma a instituir um sentido que o afasta da organização disciplinar.

Em outra dimensão, apesar de apontar currículo como “seleção de conhecimentos” a apresentação de motivos e construção de imagens para o mundo contemporâneo, alunos e a educação, forma um conjunto de regras discursivas que delimitam e condicionam aquilo que pode ser considerado “conhecimento escolar”, reforçando um caráter mais de construção social histórica e geograficamente situada do conhecimento do que de uma seleção em um repositório mais amplo.

A discussão sobre a etapa do Ensino Médio na BNCC retoma e condensa esses princípios, construindo a legitimidade do novo modelo proposto a partir de/ (re)instituindo sentidos que já circulavam desde a proposição da MP 746/2016, passando pelos ritos de aprovação das novas DCNEM (2018) e materializado na Lei 13.415/17. Na BNCC esse debate pode ser dividido em duas partes: uma primeira em que há uma construção discursiva sobre o mundo, o jovem (sua diversidade, desejos e necessidades) e o papel da educação frente a ambos e uma segunda parte na qual, frente ao exposto anteriormente, apresenta-se o que deve ser o Ensino Médio.

Parto da seguinte sequência discursiva presente no documento:

[...] as *rápidas transformações* na dinâmica social contemporânea nacional e internacional, em grande parte decorrentes do desenvolvimento tecnológico, atingem diretamente as populações jovens e, portanto, suas demandas de formação. *Nesse cenário, cada vez mais complexo, dinâmico e fluido, as incertezas relativas às mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais como um todo representam um grande desafio para a formulação de políticas e propostas de organização curriculares para a Educação Básica, em geral, e para o Ensino Médio, em particular* (BRASIL, 2018c, p. 462, grifos meus).

A conexão entre “rápidas transformações” e “demandas de formação” da juventude institui um sentido de urgência na compatibilização entre ambas, além de apontarem para a novidade e, portanto, ruptura com o modelo-até-aqui. Ao mesmo tempo, a construção de um cenário “complexo, dinâmico e fluido” que gera “incertezas” quanto ao mundo do trabalho e relações sociais, instituem os sentidos que tornam lógico e inevitável a proposição de uma política curricular e uma organização do ensino médio em consonância a esse cenário e que, portanto, também deve ser “complexa, dinâmica e fluida”. Em outros termos, um currículo flexível e customizável pelos alunos, legitimado pela “complexidade do mundo” e que, ao mesmo tempo, educa para essa complexidade.

Em conjunto a esse cenário, a BNCC alerta que

Considerar que há muitas juventudes implica *organizar uma escola que acolha as diversidades*, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, *permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos* (BRASIL, 2018c, p. 463).

Como depreende-se do excerto acima, a diversidade da juventude é argumento para a flexibilização do currículo, como forma de alinhar o projeto de vida do aluno com seu processo de escolarização. Aparece aqui uma perspectiva de ruptura com a concepção de

currículo como instrumento de regulação social e governo dos indivíduos (POPKEWITZ, 2001). A secundarização das disciplinas e a alusão a outras formas de organização curricular contribuem ainda mais nesse sentido. Afinal, são as disciplinas, inclusive as escolares, os instrumentos por excelência de construção de subjetividades nas sociedades modernas (VEIGA-NETO, 2007). Todavia, trata-se de perceber aí a proposta de uma forma diferente de produção de subjetividades, aquela “subjetividade flexível” a que venho fazendo referência. Uma outra forma de “governo das almas”, tomando emprestada a expressão de Popkewitz (2001). Uma que, através da educação por habilidades e competências, produz um sujeito instituído por e que institui esse mundo “complexo, dinâmico e fluido”, instrumentalizado para a transformação constante das relações sociais, do sistema produtivo e da vida política.

Também, nesse aspecto, é necessário apontar que essa perspectiva proporciona “[...] um esvaziamento das possibilidades coletivas das pautas formativas, distanciando-se da responsabilidade pelo mundo, das perspectivas de diálogo e da promoção de experiências compartilhadas” (SILVA, 2017, p. 714). Esse esvaziamento não significa ruptura total com essas pautas formativas coletivas. Afinal, ainda há a presença da Formação Geral Básica, sustentada por uma Base Nacional Comum. Ocorre, assim, um processo de hibridização de perspectivas diferentes: do coletivo essencial a construção de uma unidade social em uma nação e do projeto de vida, individual, biográfico.

A partir dessas relações, a BNCC propõe, então, refundar os currículos do Ensino Médio, superando os “excessos curriculares”. Entenda-se: excesso de disciplinas:

Para atender a todos essas demandas de formação no Ensino Médio, mostra-se imperativo repensar a organização curricular vigente para essa etapa da Educação Básica que apresenta *excesso de componentes curriculares* e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis, mundo do trabalho e das dinâmicas e questões contemporâneas. Na direção de substituir o modelo único de currículo do Ensino Médio por um *modelo diversificado e flexível*, a Lei n.º 13.415/2017 alterou a LDB, estabelecendo que “o Currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos” [...]. Essa estrutura do Ensino Médio, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – *sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham os currículos dessa etapa* [...] adota a flexibilidade como princípio de organização curricular [...] (BRASIL, 2018c, p. 467-468).

A BNCC apoiada nas DCNEM (2018) e na Lei 13.415/17, então, se converte naquilo que Silva (2014, 2017) chama de “dispositivo de customização curricular”. O termo “customizar” tem origens na expressão em inglês “*custom made*” e indica a possibilidade de que um produto ou serviço tenham suas características definidas pelo consumidor ou usuário. Apesar de ser um processo individual e ligado a subjetividades, existe a perspectiva da “customização em massa”, na qual os reduzidos custos da produção em massa seriam combinados a “alta diferenciação” da economia de escopo e produtos personalizados (PINE, 1993). Nessa perspectiva, o impulso principal das empresas “[...] is to identify and fulfill the individual wants and needs of every customer. Ideally, the product

life cycle is one unit: every product is different than the last—and uniquely suited to a particular customer's needs” (PINE, 1993, p. 24)¹².

A oferta de itinerários formativos numa perspectiva de formação flexível, customizada, tanto na dimensão das habilidades e competências que forjarão subjetividades, quanto da própria organização da trajetória escolar é legitimada na BNCC pelo seu papel de assegurar uma formação em sintonia com os percursos e histórias dos alunos. Isso se encaixa na tendência das últimas décadas do século XX e início do século XXI de transportar muito das técnicas gerenciais e do vocabulário empresarial para a educação. Não por acaso, para a operacionalização dessa concepção de currículo foi necessária a compartimentalização do Ensino Médio em partes, mimetizando muito da gramática e das estratégias do setor produtivo:

To move to mass customization requires that products be *modularized* to provide unique combinations for any customer. [...] so that, at its ideal, any process can link to any other process to create the unique end-to-end value chain that will best satisfy each individual customer (PINE, 1993, p. 24 – grifo original)¹³.

Em uma primeira aproximação, a modularização ocorre pela cisão entre Formação Geral Básica e Itinerários Formativos. Em uma segunda aproximação, a insistência da tríade de documentos que compõem a Reforma do Ensino Médio em “romper” com a organização por disciplinas, reflete a necessidade outros arranjos curriculares, modulares, em torno de “áreas, interáreas, compomentens, projetos centros de interesse etc” (BRASIL, 2018c, p. 479), reflete um aprofundamento dessa compartimentalização. As disciplinas tradicionais da educação básica são, cada uma a seu modo, formas de compartimentalização do conhecimento e fragmentação da visão de mundo que é instituída pela escola. Todavia, são compartimentalizações gerais e atendidas por todos. Na busca pela intercambialidade e combinação diversa exigida pelos processos de customização, outras formas de compartimentalização são necessárias.

A customização se entrelaça à ênfase do documento em desejos, vontades e necessidades dos educandos, num processo que Silva (2017) chama de “emocionalização pedagógica” um deslocamento dos sentidos atribuídos às emoções no capitalismo para a educação. Dessa forma, o autor se apoia na ideia de que há uma regulação, quantificação, mercantilização das emoções, provocando uma “racionalização gerencial do desejo”, uma vez que “no decorrer do século XX, através das mudanças ocorridas no capitalismo, o investimento emocional adquiriu centralidade na medida em que as narrativas de autorrealização se tornaram modulares para a ação dos indivíduos em sociedades empresariais” (SILVA, 2017, p. 708). Segundo o autor isso explica o destaque que a ideia

¹² Tradução livre: “[...] é identificar e satisfazer os desejos e necessidades individuais de cada consumidor. Idealmente, o ciclo de vida do produto é uma unidade: cada produto é diferente do último – e singularmente adequado às necessidades de um consumidor em particular”.

¹³ Tradução livre: “Caminhar em direção a customização em massa exige que os produtos sejam modularizados para fornecer combinações únicas para qualquer consumidor. [...] de forma que, idealmente, qualquer processo possa se conectar a qualquer outro processo, para criar a cadeia de valor de ponta-a-ponta única que melhor satisfará cada consumidor individual”.

de “competências socioemocionais” possui na BNCC e nas propostas e documentos curriculares dela derivados. Na arquitetura curricular, as emoções (desejo, vontade, biografia) são os pontos centrais das decisões que definirão o conjunto de saberes, habilidades e competências apropriados por cada indivíduo. As disciplinas que, historicamente, constituíram o tecido de que era formado os currículos, perdem a importância, pois a centralidade nas decisões curriculares recai sobre essa individualidade.

Num contexto de grande centralidade conferida às avaliações em larga escala, argumento que, como já apresentei aqui, foi ativado para justificar as necessidades de reforma, a customização curricular amparada em uma emocionalização pedagógica, reforça o caráter de responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar dos indivíduos. Trata-se de uma outra forma de regulamentação das subjetividades, um “governo das almas” que combina a regulação externa com uma autorregulação.

5 Considerações finais

As discussões realizadas no presente trabalho procuraram relacionar a construção de uma hegemonia discursiva em defesa da necessidade/ legitimidade de uma reforma para o nível médio da educação brasileira e a organização curricular resultante. De modo geral, é possível afirmar que a construção da necessidade/legitimidade da reforma foi construída fundamentada em dois elementos básicos: a suposta dissociação entre Ensino Médio e setor produtivo e a inabilidade do modelo anterior de Ensino Médio em corresponder às necessidades da diversidade de alunos deste nível de educação básica. Como resposta, a organização curricular em torno de habilidades e competências, bem como a fragmentação e modularização do currículo apareceram como respostas aos elementos apontados como disparadores da necessidade de reforma. Para atingir tais objetivos, foi necessário proceder a uma deslegitimação das disciplinas escolares e estimular modelos alternativos de organização do currículo.

Referências

ANDRÉ, Philipe Braga. “*Somos o país em que mais se estuda geografia em todo o mundo...*”: os discursos em defesa da legitimidade da geografia como disciplina autônoma da educação básica. 2022. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_16364_TESE_FINAL%20Philipe%20Braga%20Andr%20E9%20%28%29.pdf Acesso em: 03 abr. 2023.

BEZERRA FILHO, José Mendonça. *Exposição de Motivos*. Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em 10 dez. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Projeto de Lei n.º 6.840 de 27 de novembro de 2013*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases

da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Presidente (2016-2018: Michel Miguel Elias Temer). *Discurso do Presidente da República, Michel Temer, durante cerimônia de posse dos novos ministros de Estado – Palácio do Planalto*. Brasília, 12 de maio de 2016a. Disponível em:

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/michel-temer/discursos-do-presidente-da-republica/discurso-do-presidente-da-republica-michel-temer-durante-cerimonia-de-posse-dos-novos-ministros-de-estado-palacio-do-planalto>.

Acesso em: 09 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 03/2018*. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei no 13.415/2017. Brasília: Diário Oficial da União, 21 de novembro de 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102311-pceb003-18/file>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 03/2018*. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei no 13.415/2017. Brasília: Diário Oficial da União, 21 de novembro de 2018b. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 10 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 3 abr. 2023.

CAMARA DOS DEPUTADOS. (s/d). *Medida provisória*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/comunicacao/assessoria-de-imprensa/guia-para-jornalistas/medida-provisoria>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CORTI, Ana Paula. Política e Significantes Vazios: uma análise da Reforma do Ensino Médio de 2017. *Educação em Revista*, v. 35, p. 1-20, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-46982019000100425&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 3 abr. 2023.

FERRETI, Celso João.; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da medida provisória n.º 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTfSsKTq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2023.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *Uma ponte para o futuro*. 2015. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/wp-content/uploads/2016/11/UMA-PONTE-PARA-O-FUTURO.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. *A Fundação Ulysses Guimarães*. [s/d]. Disponível em: <https://www.fundacaoulysses.org.br/a-fundacao/>. Acesso em 08 de dezembro de 2021.

GARCIA, Dantielli Assumpção; SOUSA, Lucília Maria Abrahão e. “Não pense em crise, trabalhe”: o jogo da história na trama da língua. *Fórum Linguístico*, v. 15, n. 1, 2891-2902, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2018v15n1p2891>. Acesso em: 3 abr. 2023.

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e Diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MENDES, Diego; KAORU, Thâmara. Prioridade de Lula é reforma tributária, diz Fernando Haddad. *CNN Brasil*, 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/prioridade-de-lula-e-reforma-tributaria-diz-fernando-haddad/>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PINE, Joseph B. Making mass customization happen: strategies for the new competitive realities. *Planning Review*, v. 21, n. 5, p. 23-24, 1993. Disponível em: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/eb054435/full/html>. Acesso em: 3 abr. 2023.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em Defesa da Alma*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

RODRIGUES, Paloma. Projeto Ponte para o Futuro é uma realidade, diz Temer em vídeo. *Poder 360*, 2017. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/governo/projeto-ponte-para-o-futuro-e-uma-realidade-diz-temer-em-video/>. Acesso em: 08 dez. 2021.

SILVA, Mônica Ribeiro da.; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. *Revista Retratos da Escola*, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de constituição do conhecimento escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: uma análise de currículo. *Educação em Revista*, v. 30, n. 01, p. 127-156, mar. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/GwRZhgPQQWLFxMPPYHmwXhv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2023.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? *Currículo sem Fronteiras*, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Como citar este documento:

ANDRÉ, Philipe Braga. Novos/velhos sentidos para o Ensino Médio: necessidade, legitimidade e organização curricular na reforma de 2017. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14374, 2023.

Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i1.14374>.