

A CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO E POSSÍVEIS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

*Celia Regina Otranto**
(UFRRJ, Brasil)

*Anderson Teixeira Boanafina***
(FIOCRUZ, Brasil)

 <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.627>

Resumo: o artigo analisa a reforma do Ensino Médio no Brasil instituída pela Lei nº 13.415/2017 e a legislação complementar que a sustenta, com foco nas principais alterações legais. Apresenta as possíveis consequências dessas mudanças no ensino superior, a partir de um estudo comparativo com a reforma do Ensino Médio ocorrida a partir da Lei nº 5.692/1971. O texto, apoiado em pesquisa básica, qualitativa, descritiva e pautado nos fundamentos da abordagem histórico-crítica, conclui alertando que a contrarreforma em curso é mais um avanço do pensamento conservador que, a partir da intervenção no Ensino Médio, busca regular o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Alerta para o retrocesso que a contrarreforma pode trazer para a educação brasileira com a fragmentação do Ensino Médio e seus efeitos no ensino superior, principalmente nas licenciaturas.

Palavras-chave: Política Educacional. Reforma do Ensino. Ensino Médio. Educação Superior.

* Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É Professora Titular aposentada da UFRRJ, é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas da História da Universidade Rural (GEPHUR), atua como pesquisadora da Rede UNIVERSITAS/BR, ligada ao GT-11 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), é membro do Comitê Científico da ANPEd. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8914-5705>, e-Mail: celiaotranto@terra.com.br

** Doutor em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente é Assessor da Vice-Direção de Pesquisa e Educação e Coordenador Pedagógico da Casa de Oswaldo Cruz da Fundação Oswaldo Cruz (COC/FIOCRUZ). É pesquisador da Rede UNIVERSITAS, ligada ao GT-11 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Atua como docente em Cursos de Especialização e Qualificação do Programa de Qualificação Profissional da COC/FIOCRUZ. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3567-7172>, e-Mail: aboanafinacoc@gmail.com

THE HIGH SCHOOL COUNTER-REFORM AND POSSIBLE REFLECTIONS ON HIGHER EDUCATION IN BRAZIL

Abstract: the article analyzes the High School Reform in Brazil instituted by Law no. 13.415/2017 and the complementary legislation that supports it, focusing on the main legal changes. It presents the possible consequences of these changes in higher education, based on a comparative study with the High School Reform which took place with Law no. 5.692/1971. The text, supported by basic, qualitative, descriptive research and guided by the fundamentals of the historical-critical approaches, concludes by alerting that the ongoing counter-reform is yet another advance of conservative thoughts that, through the intervention in High School, seeks to regulate the access of the working-class to higher education. It is a warning the throwback that counter-reform can bring to Brazilian education with the fragmentation of High School and its effects on higher education, especially in teacher training courses.

Keywords: Education policy. Education reform. High school. Higher Education.

LA CONTRA REFORMA DE LA ESCUELA SECUNDARIA Y LAS POSIBLES REFLEXIONES SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN BRASIL

Resumen: El artículo analiza la reforma de la enseñanza media instituida por la Ley n. 13.415/2017 y la legislación complementaria que la sustenta, centrándose en los principales cambios legales. Presenta las posibles consecuencias de esos cambios en la educación superior, a partir de un estudio comparativo con la reforma de la enseñanza media que tuvo lugar con la Ley n. 5.692/1971. El texto, sustentado en una investigación básica, cualitativa, descriptiva y fundamentada en los fundamentos del enfoque histórico-crítico, concluye advirtiendo que la contrarreforma en curso es un avance más del pensamiento conservador que, desde la intervención en la escuela secundaria, busca regular el acceso de la clase obrera a la educación superior. Advierte sobre el revés que la contrarreforma puede traer a la educación brasileña con la fragmentación de la Enseñanza Media, y sus efectos en la enseñanza superior, especialmente en las licenciaturas.

Palabras clave: Políticas educativas. Reforma educativa. Escuela secundaria. Educación superior.

Introdução

A organização do sistema educacional no Brasil tem sido, ao longo dos anos, um desafio para a sociedade. Com a recente distopia criada pela promulgação da Reforma do Ensino Médio, pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), da Base Nacional Comum Curricular-BNCC (BRASIL, 2018) e da Resolução CNE/CP nº 01 (BRASIL, 2021), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica- DCNEPT, surge a perspectiva de aceleração do processo de precarização da formação dos trabalhadores pela “inclusão excludente”, conforme terminologia utilizada por Kuenzer (2004).

Cabe ressaltar que as mudanças em andamento no Ensino Médio são relevantes e apresentam o perfil de uma contrarreforma, tendo em vista que não foi discutida democraticamente pela sociedade acadêmica brasileira, mas imposta via Medida Provisória-MP que, posteriormente, foi transformada em lei em 2017. Para agravar este quadro da educação, a pandemia de COVID-19 chegou ao Brasil fechando as instituições de todos os níveis de ensino nos anos de 2020 e 2021. Isso impediu os contatos, fazendo com que as reivindicações esfriassem. Nesse meio tempo, a reforma angariava adeptos na educação privada e, quando as escolas públicas retornaram, pensando em como iriam suprir as deficiências dos alunos com a falta das aulas presenciais, a Lei 13.415 (BRASIL, 2017) foi resgatada e implantada com o reforço de novos instrumentos legais, sem levar em consideração as críticas já existentes.

Vale lembrar que a origem do movimento de reforma data do ano de 2012, quando foi constituída uma Comissão Especial na Câmara dos Deputados, com o objetivo de desenvolver estudos para elaborar uma proposta de reforma do Ensino Médio. Dentre as justificativas apresentadas, constava a urgência de viabilizar uma nova organização curricular de caráter flexível, para atender à demanda dos diversos projetos de vida dos alunos.

Em 2013, a Comissão apresentou o Projeto de Lei (PL) nº 6.840 (BRASIL, 2013), que alterava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) e propunha mudanças significativas na organização do Ensino Médio. A proposta sofreu muitas críticas, tanto dos deputados que apresentaram mais de 500 emendas, quanto da comunidade acadêmica em geral. Em 16 de dezembro de 2014, foi apresentado um PL substitutivo, que não chegou a ser discutido no plenário da Câmara, tendo em vista a expectativa de início de um novo governo Dilma Rousseff, em 1 de janeiro de 2015, eleita para um segundo mandato presidencial.

O segundo governo Dilma Rousseff não se completou, em virtude de a mandatária ter sofrido *impeachment* em 2016. Com a saída da presidente Dilma, assumiu o então vice-presidente Michel Temer. No mesmo ano, em 22 de setembro de 2016, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, encaminhou para o presidente Temer a Medida Provisória nº 746 (BRASIL, 2016), cujo tema era a reforma do Ensino Médio, com grande aproximação ao PL inicial apresentado no ano de 2013. Ou seja, tudo o que havia sido discutido até então foi sumariamente silenciado. Dessa forma, por efeito de Medida Provisória, a reforma do Ensino Médio foi sancionada por Michel Temer. Em 16 de fevereiro de 2017, a Medida Provisória foi convertida na Lei n.º 13.415 (BRASIL, 2017), estabelecendo as novas diretrizes e bases para o Ensino Médio, evidenciando sua imposição legal.

Uma vez em vigor, a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017) provocou mais de cinquenta alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996). Foram realizadas inclusões, novas redações e revogações em artigos, parágrafos e incisos, caracterizando modificações significativas e estruturais no sistema de ensino brasileiro, a maioria com potencial de produzir, além de perdas de direitos à sociedade, renúncias do poder público em cumprir seu dever de garantir o pleno desenvolvimento do educando, conforme estabelecido no art. 2º da referida lei.

Este cenário se intensificou no governo posterior, do presidente Jair Messias Bolsonaro, eleito para presidência da República do Brasil em 2018 pelo Partido Social

Liberal (PSL). O novo mandatário, com visão social conservadora de direita, teve muita dificuldade em escolher um Ministro de Educação, pois teve cinco ocupantes diferentes da pasta, ao longo do seu mandato. Porém, o apoio governamental à contrarreforma logo se fez presente.

Amparado em uma pesquisa básica, qualitativa e descritiva, norteada pelos fundamentos da corrente histórico-crítica, o texto apresenta algumas conclusões do estudo desenvolvido ao longo do ano de 2022, que aprofunda análises sobre a reforma do Ensino Médio e como o ensino superior pode ser diretamente afetado por esta política educacional. No presente artigo buscamos apresentar dados comprobatórios e argumentos de que a atual reforma do Ensino Médio é mais um avanço de correntes conservadoras que, a partir da atuação direta na educação básica, procura regular o acesso das classes de trabalhadores ao ensino superior. Para apresentar este cenário, o texto a seguir está estruturado em quatro partes. A primeira apresenta o processo de precarização que vem permeando historicamente a educação brasileira; a segunda analisa a reforma do Ensino Médio que está sendo implantada; a terceira desenvolve algumas reflexões sobre as possíveis consequências desta reforma na educação superior; a quarta traz as conclusões do estudo.

O processo de precarização historicamente em curso

No atual contexto do neoliberalismo, os primeiros questionamentos a serem feitos são motivados, principalmente, pelo fato de a educação estar assumindo um viés altamente tecnicista, espelhando os meios de produção capitalista em suas relações sistemáticas de custo/benefício. No cotidiano, esse modelo aproxima as instituições de ensino das demandas do capital, resultando na adaptação do ser humano ao meio produtivo e o distanciando daquilo que, originalmente, seria a vocação ou desejo natural de autorrealização pelo trabalho.

No Brasil, o que se observa nos últimos anos são retrocessos no campo da educação brasileira. Um movimento que evidencia um processo contínuo e crescente de perdas na escolarização dos mais vulneráveis. A face mais visível dessa orquestração está na promulgação, em sequência, da Reforma do Ensino (BRASIL, 2017), da BNCC (BRASIL, 2018) e das DCNEPT (BRASIL, 2021) que, sob o argumento de modernização dos sistemas de ensino, estabeleceram princípios que tendem à precarização da educação, especialmente entre os mais pobres.

Por outro lado, este arcabouço legal ratifica uma construção histórica que vem promovendo a sustentação de um tipo de estratificação social pela educação, segmentando a escola em duas estruturas distintas – uma básica-profissionalizante para os trabalhadores; outra propedêutica-acadêmica para as classes dominantes. Enquanto alguns identificam esta dualidade como algo natural e necessário para a dinâmica da sociedade, outros argumentam que se trata de uma forma de hierarquização associada ao modo de produção capitalista (KUENZER, 2004), perpetuando a lógica de um sistema educacional organizado e estruturado de forma excludente e seletiva com o objetivo de atender, prioritariamente, as demandas do capital.

Vale lembrar que a dualidade estrutural presente no campo educacional brasileiro (ensino profissional e ensino propedêutico) sempre teve o objetivo não declarado de desenvolver

habitus distintos nos seus integrantes e na própria sociedade. A escola dividida em duas grandes redes – a burguesia e a proletária – caracteriza a divisão da sociedade e cumpre a função de perpetuação da hierarquia social (BOANAFINA; OTRANTO, 2022, p.33)

Incurções na história da educação brasileira nos levam à constatação que o denominado *novo Ensino Médio* não é tão recente assim. Somente se apresenta, agora, com uma roupagem nova. O fato é que se trata de mais uma etapa do projeto hegemônico de segmentação social pela relação linear e imediata entre a educação, especialmente a profissional, e as necessidades do mercado de trabalho. Várias políticas educacionais brasileiras enfatizam essa relação. Para Previtali e Fagiani (2021, p. 503), “a escolarização e a qualificação profissional são categorias históricas e estão relacionadas às mudanças técnicas e/ou organizacionais determinadas pela lógica da acumulação do capital”.

Cabe observar que nos países latino-americanos, especialmente a partir do início do Século XX, uma série de conferências internacionais sobre desenvolvimento resultaram em recomendações, convênios e financiamentos que se refletiram em nossas políticas nacionais de educação. Destacam-se, por exemplo, os acordos de cooperação firmados com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID que, mesmo após anos de atuação na região, se mantém atuante na defesa enfática da vinculação entre educação e ganhos de produtividade.

Sobre esses convênios, Altmann (2002, p. 83) ressalta que, para os países periféricos, “o conhecimento a ser ensinado nas escolas é definido a partir de sua operacionalidade”. Assim, para serem competitivos no mercado internacional, cabe a esses países formar profissionais capazes de apreender a técnica e incorporá-la ao sistema produtivo. Para Fonseca *et al* (2020, p. 6), trata-se de uma educação que, “[...] em todos os níveis, deveria, portanto, produzir competências para o emprego e agregar valor aos recursos humanos no mercado”. Deste modo, na medida em que ocorre a complexificação dos sistemas de produção, especialmente pelo desenvolvimento tecnológico, surgem novos requisitos de escolaridade e competências necessárias para a realização do trabalho (RAMOS, 2001).

Por ter um viés economicista, a concretização desta concepção de educação para os países periféricos incide, também, na necessidade de projeção dos potenciais necessidades da mão-de-obra em determinadas regiões e/ou setores produtivos. Métodos como o *manpower approach*¹ e a Teoria do Capital Humano², entre outros, surgem como modelos para as políticas de educação que buscam racionalizar o planejamento educacional, ou seja,

¹ Abordagem de comunicação muito aplicada nas relações comerciais. Forma de recrutar pessoal para cargos gerenciais ou executivos.

² A teoria do capital humano foi criada por Theodore Schultz, economista norte-americano, na década de 1950, com a intenção de explicar a origem do aumento da produtividade de empresas que ocorria ao mesmo tempo que eram feitos investimentos em educação profissional.

o mote é a identificação do quantitativo certo de pessoas, com o perfil desejado, para ser alocada no espaço e na função demandada (FONSECA *et al.* 2020).

Apesar de resistências e críticas de entidades e organizações de ensino e pesquisa, a contrarreforma do Ensino Médio vem se alimentando da convergência de interesses entre projetos desenvolvimentistas de governos e o projeto de dominação oriundo das classes mais abastadas. O objetivo é ter uma escolarização da população, mas esta deve ser concebida como meio para atender os padrões considerados indispensáveis para o mercado de trabalho. Uma educação que molde os indivíduos, na maioria dos casos, para que carreguem consigo as características, as qualidades específicas requeridas para o seu uso no quadro das relações de exploração capitalista

As características da contrarreforma do Ensino Médio

A sociedade acadêmica brasileira já há algum tempo vinha ansiando por mudanças no Ensino Médio, visando a melhoria da formação dos estudantes e o rompimento da dualidade do ensino. Propostas de uma formação mais completa, que abarcasse ampliação do tempo de estudo e integração dos ensinos médio e técnico, como forma de rompimento da dualidade estrutural vinham sendo discutidas nos diferentes espaços de oferecimento do Ensino Médio. No ano de 2017, quando o texto da contrarreforma foi aprovado, a discussão nas instituições de ensino girava em torno da educação integrada, na qual o Ensino Médio e o ensino profissionalizante caminhassem juntos e, a maioria, tinha como principal base teórica a escola unitária de Gramsci (1991)³. No entanto, desconsiderando as ricas contribuições que poderiam surgir da comunidade acadêmica, a contrarreforma do Ensino Médio, que caminhava em sentido contrário às discussões e propostas que vinham acontecendo nas escolas, foi pavimentando o seu caminho.

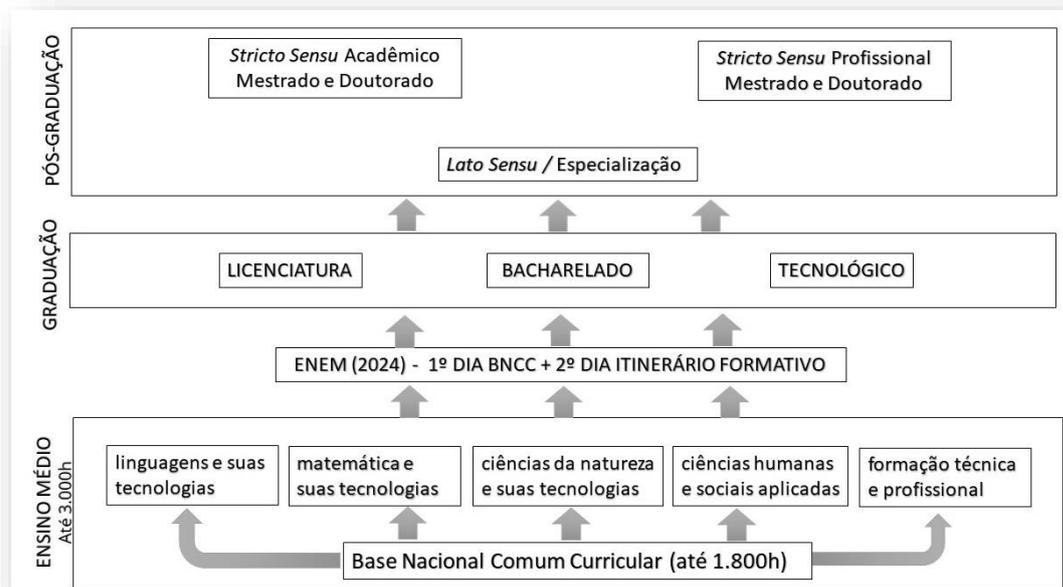
A contrarreforma do Ensino Médio foi instituída pela Lei nº 13.415, de 2017 (BRASIL, 2017), complementada BNCC (BRASIL, 2018) e pela DCNEPT (BRASIL, 2021). Essa legislação forneceu o arcabouço do chamado 'novo Ensino Médio' e abriu caminho para outros instrumentos legais como a Portaria MEC nº 521 (BRASIL, 2021a), que definiu o cronograma para o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. O primeiro ponto que merece uma atenção especial é a organização e estrutura do ensino promovida pela contrarreforma e representada na Figura 1. Ela traz uma representação gráfica construída a partir das informações que constam do conjunto das normas e diretrizes citadas.

É possível observar, na Figura 1, a seguir, a mudança na organização do Ensino Médio. Ele agora está composto por uma base nacional comum, que deve ser trabalhada com os estudantes em até 1.800 horas, seguida pelos itinerários formativos, de até 1.200 horas, perfazendo um total de 3.000 horas. A extensão da carga horária para propiciar as mudanças também foi prevista e já está incorporada à LDB a "[...] ampliação da carga horária para mil horas anuais deverá ser progressiva, ao longo dos anos de 2017 a 2022,

³ Uma escola que não tenha qualquer distinção no processo formativo oferecido para os estudantes, independente de classes sociais ou dos objetivos profissionais futuros.

sendo a garantia de oferta de competência dos sistemas de ensino” (BRASIL 1996, art. 24, § 1º).

Figura 1 – Organização e Estrutura do Ensino – Lei 13.415/2007, BNCC, ENEM



Fonte: Elaborada pelos autores com base na legislação em vigor.

Essa ampliação visa transformar o Ensino Médio em uma escola de tempo integral que, de acordo com Moll (2010), está relacionada à organização escolar que amplia o tempo de permanência dos estudantes em sala de aula, ultrapassando o turno escolar. Porém, para ultrapassar o turno escolar de instituições que estão estruturadas para atuar em dois turnos, será necessária a construção de várias novas unidades escolares a fim de acolher os atuais e os novos alunos, ou seja, para implantar as três mil horas totais de curso para todos, será necessário um grande remanejamento de estudantes. Entretanto, não temos notícia de construções em massa de novas unidades para o Ensino Médio e o fato já preocupa muitos dos envolvidos no processo. É preciso considerar, também, que uma quantidade significativa de estudantes do Ensino Médio trabalha e que o tempo integral para todos pode gerar a evasão de muitos.

Cabe aqui estabelecermos uma diferença que já vem gerando algumas confusões: tempo integral ou horário integral não é a mesma coisa que educação integral. Coelho e Hora (2004, p. 9) compreendem a educação integral dentro de uma perspectiva crítico-emancipadora. Para as autoras,

[...] ela eclode como um amplo conjunto de atividades diversificadas que integrando o e integradas ao currículo escolar, possibilitam uma formação mais completa do ser humano. Nesse sentido, essas atividades constituem-se por práticas que incluem os conhecimentos gerais: a cultura e as artes; a saúde; os esportes e o trabalho. Contudo, para que se complete essa formação de modo crítico-emancipador, é necessário que essas práticas sejam trabalhadas em uma perspectiva político-filosófica, igualmente crítica e emancipadora.

Compreendendo o que vem a ser educação integral, fica bem mais fácil perceber que a contrarreforma do Ensino Médio, com os seus 'itinerários formativos' que

compartimentalizam o conhecimento em trajetos estanques, está no caminho oposto ao da educação integral e não pode ser com ela confundido.

Os itinerários formativos ficaram assim definidos: 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. Desta forma, em comum no Ensino Médio, somente as 1.800 horas iniciais. Depois, cada estudante segue o itinerário no qual se matriculou cuja oferta poderá ocorrer em “[...] diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 36). Fica evidente, portanto, a fragmentação da última etapa da educação básica. Porém, essa fragmentação é vista pelos defensores da proposta como uma possibilidade de inclusão de um público menos privilegiado no Ensino Médio. Por outro lado, autores como Mello e Rodrigues (2022, p.15) enfatizam que:

A reforma em curso acirra os processos de destruição da escola pública na medida que destrói sua autonomia, colocando em prática uma organização do trabalho da escola, de um currículo e de uma proposta de formação de professores/as que instrumentaliza a escola para um projeto de formação da classe trabalhadora com foco num currículo mínimo. Nesse projeto de escola não há espaço para a formação histórico-crítica, para uma formação cultural que compreenda a diversidade, a reflexão, a construção coletiva e o exercício da autonomia.

Nossos estudos indicam claramente que a fragmentação amplia a dualidade da educação. Mesmo quando, aparentemente, há estímulo de acesso dos mais pobres aos níveis mais elevados de ensino, essa inclusão acoberta a ampliação da exclusão. A este respeito, Kuenzer (2020, p. 58) alerta para o fato de a flexibilização do Ensino Médio, pela contrarreforma, ter como objetivo, também, a “redução de custo”, pois as redes podem justificar a limitação da oferta de itinerário formativo pela “crônica falta de docentes em algumas disciplinas”. Resta saber o que acontecerá com os alunos das escolas públicas que escolherem um determinado itinerário formativo que não é oferecido pelas escolas da sua região. Ao buscarmos a resposta, constatamos que apesar da legislação permitir a oferta de itinerários integrados, “por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional” (BRASIL, 2018, Art. 12), na prática estes itinerários serão definidos e ofertados pelo sistema de ensino, logo, os estudantes terão, no máximo, a oportunidade de escolher o que for disponibilizado.

No entanto, os discursos dos defensores do novo Ensino Médio é exatamente o contrário, pois evidenciam o ‘protagonismo do aluno’, na escolha dos itinerários formativos. A ampla divulgação feita pelo Ministério da Educação informa a respeito de um ensino mais interessante para o aluno, que vai reduzir, drasticamente, os índices de retenção e evasão do Ensino Médio. Na realidade, esse discurso oculta a introdução de um currículo fragmentado, pobre de conteúdo, que contribui para desarticular ainda mais a teoria da prática. Esconde ainda que as escolas, principalmente as públicas, não terão condições de oferecer todos os itinerários formativos por enfrentar dificuldades, dentre outras, de ampliar seu corpo docente. Desta forma, a opção de escolha do estudante vai ficar restrita àquela que a instituição mais próxima de sua residência poderá oferecer.

Além disso, a organização em disciplinas, que vem perpassando tanto a educação básica quanto a educação superior ao longo dos anos, foi substituída por grandes áreas de conhecimento, com inserção de temáticas desprovidas de base epistemológica, tais como: Intervenção Cultural e Empreendedorismo, Protagonismo Juvenil e Projeto de Vida. Para

ilustrar este quadro escolhemos, como exemplo, a temática obrigatória do Ensino Médio intitulada Projeto de Vida. De acordo com a matéria publicada no Portal de Notícias G1, em 08 de agosto de 2022, trata-se de uma “[...] espécie de programa para ajudar os jovens a se conhecerem melhor e a tomarem decisões pessoais e profissionais” (SANTOS, 2022). Nesta mesma matéria, em nota enviada ao G1, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), fez a seguinte ponderação:

Pretender que os jovens elaborem projetos de vida nesse contexto de falta de estrutura nas escolas estaduais, ausência de formação continuada para os professores e diálogo verdadeiro no ambiente escolar nos parece apenas uma forma de transferir aos alunos o ônus por todas essas deficiências, com base em um falso protagonismo e um 'direito de escolha' que não é cabível nesse contexto (SANTOS, 2022).

Vale sublinhar que a nova organização curricular abandona por completo o termo disciplina, e apenas o ensino de Língua Portuguesa e de Matemática constituem os componentes curriculares obrigatórios e, de acordo com a BNCC, previstos para as três séries do Ensino Médio em todos os itinerários. Já o ensino da Língua Inglesa tem caráter obrigatório, contudo, a lei não menciona se esse componente curricular será ofertado nas três séries.

Outro ponto que merece a atenção da sociedade é a utilização do termo ‘estudos e práticas’ para o ensino de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, atribuindo-lhes um significado eminentemente flexível. No caso específico da Filosofia e Sociologia, ao serem convertidas em temas transversais diluídos em outros conteúdos, perde-se a contribuição preciosa que essas disciplinas oferecem ao processo formativo, em decorrência do seu papel crítico-reflexivo. As análises deixam claro que a organização curricular estruturada em itinerários formativos priva os estudantes de uma educação lastreada no conhecimento científico.

A Figura 1 também adianta o que acontecerá com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No primeiro dia serão avaliados os conteúdos da BNCC e, no segundo dia, os itinerários formativos. Isso nos faz pressupor que cada itinerário formativo terá uma avaliação diferenciada, fragmentando de forma irreversível a avaliação que serve de ingresso no nível superior. Outras dúvidas surgiram que, infelizmente, não temos como adiantar a resposta, uma vez que as mudanças ainda estão sendo implementadas, no entanto, considerando a importância dos dois questionamentos abaixo, decidimos destacá-los neste estudo, a fim de poder acompanhar seus desdobramentos ao longo do processo de implantação da contrarreforma. A primeira é se as essas avaliações diferenciadas trarão como consequência o direcionamento a determinados cursos superiores. A segunda questiona se a definição do tipo de curso superior terá que ser feita ainda mais cedo pelos nossos jovens, no meio do Ensino Médio, quando será escolhido o itinerário formativo.

Tendo por base os dados coletados na análise da contrarreforma, buscamos, na sequência do estudo, destacar os possíveis reflexos da nova legislação na educação superior, que apresentamos a seguir.

Reflexos da contrarreforma do Ensino Médio na Educação Superior

Apesar do texto da BNCC (BRASIL, 2018, p.464) preconizar que “a escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral”, o que se observa é a construção de entraves, “abrindo-se uma brecha para que a lógica da escola mínima e dual prevaleça como dominante” (BOANAFINA; OTRANTO; MACEDO, 2022, p. 724). O fato é que o arcabouço legal, no qual a BNCC faz parte, se caracteriza como contrarreforma, não somente pela forma nada democrática de sua tramitação, mas, também, por implementar a flexibilização e a fragmentação do ensino, substituindo o direito à educação integral pela valorização do conhecimento específico que, parametrizado pelo perfil do itinerário formativo cursado, em muitos casos poderá delimitar o acesso ao ensino superior.

As mudanças na educação superior devem começar pelo ingresso dos novos estudantes nesse nível de ensino. O principal instrumento de ingresso no ensino superior no país na atualidade é a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Porém, é pertinente destacar que as mudanças não deverão estar restritas ao ENEM, mas também poderão ser adotadas por todos os demais processos seletivos, o que vem gerando críticas e dúvidas sobre sua efetividade.

Sobre estas questões, Boanafina, Otranto e Macedo (2022, p. 720) destacam que ainda faltam definições e orientações importantes à população e às redes de ensino, a respeito da contrarreforma do Ensino Médio, tais como, “a distribuição da carga horária entre as disciplinas, a necessidade de ter um conteúdo mínimo para os estudantes de Ensino Médio de todo o Brasil” e, ainda, como serão definidos os tais currículos ancorados na relevância local e “possibilidades dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996, Art. 36). São muitas as dúvidas que acabam gerando insegurança e dificultando quaisquer propostas para ingresso ou permanência de estudantes no ensino superior.

O novo formato do acesso ao ensino superior, no geral, e por intermédio do ENEM, em particular, se propõe atender ao perfil criado pela contrarreforma, ou seja, processo seletivo segmentado e direcionador. Nesse sentido, para atender as características do Ensino Médio, o ENEM passará a ser organizado em duas etapas avaliativas: a primeira a partir da formação geral básica, comum a todos os alunos, guiada pelos princípios da BNCC tendo por ênfase a língua portuguesa e a matemática; a segunda será pautada pelo perfil do itinerário formativo cursado pela estudante, definindo uma trajetória no ensino superior. De acordo como o Art. 3º da Resolução CNE/CEB nº 3 (BRASIL, 2018),

As matrizes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos demais processos seletivos para acesso à educação superior deverão necessariamente ser elaboradas em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos.

A Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021, instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. O seu artigo 7º atualiza a matriz de avaliação do que é chamado de “Novo ENEM”.

I - No ano de 2021: elaboração e consolidação da versão preliminar das matrizes de avaliação das quatro áreas de conhecimento para a formação geral básica e os itinerários formativos;

II - No ano de 2022: validação pedagógica das matrizes das quatro áreas do conhecimento, para a formação geral básica e os itinerários formativos, e elaboração da versão final;

III - No ano de 2022: elaboração do documento básico do exame;

IV - No ano de 2022: publicação da portaria do Enem, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio;

V - No ano de 2024: aplicação do Enem, conforme as diretrizes do Novo Ensino Médio.

Parágrafo único. Compete ao Inep, conforme o art. 20 da Portaria MEC nº 458, de 2020, promover a elaboração e publicação das matrizes de avaliação do Enem, bem como a aplicação das provas, contemplando a BNCC e os itinerários formativos.

Tendo em vista as constantes trocas no Ministério da Educação, o cronograma pode ter se atrasado. No entanto, não resta a dúvida de que está caminhando, tendo em vista as propagandas na TV e nos jornais das “vantagens” do novo Ensino Médio. As últimas informações são de que a contrarreforma será implantada no ano próximo ano de 2023 e, o novo ENEM, no ano de 2024.

As mudanças dos propósitos do ENEM vêm se modificando de acordo com as políticas públicas implantadas nos diferentes períodos, desde sua criação, em 1998. Quando foi criado, tinha como proposta ser, principalmente, um instrumento de autoavaliação dos egressos do Ensino Médio. A participação era voluntária, mas já viabilizava o uso da nota obtida nos processos seletivos de acesso ao ensino superior. Somente em 2004 é que o ENEM passou a ter um caráter mais classificatório, quando a nota passou a ser utilizada na concessão de bolsas de estudos no Programa Universidade para Todos (ProUni). No entanto, em 2009 o Ministério da Educação criou o Sistema de Seleção Unificada (Sisu), e o ENEM se transformou no principal instrumento de seleção para o acesso à educação superior.

Além da incorporação do ENEM como um processo seletivo à graduação, desde a sua criação ocorreram também mudanças pedagógicas importantes no seu formato, que convém aqui destacar: a substituição de uma abordagem interdisciplinar, contextualizada e organizada em situações-problema, para um conjunto de provas de abordagem conteudista, a exemplo dos antigos vestibulares. O novo formato reforça o cenário de retrocesso que tende a se intensificar com os efeitos da contrarreforma que, ao flexibilizar o currículo, reduz o mérito formativo da última etapa da educação básica, tornando-o um simples preparatório.

Sendo o ENEM a principal porta de entrada nas instituições de educação superior (IES), a forma como os novos alunos serão selecionados –considerando especialmente o conteúdo que será priorizado na seleção – poderá influir na mudança de perfil do alunado no ensino superior. Nesse sentido, as IES precisarão se adequar à nova realidade pois poderão receber estudantes com a formação ainda mais deficitária do que os atuais. Ou seja, em vez de melhorar a formação de nível médio, ela será ainda mais fragmentada, focando aspectos previamente selecionados e deixando de abordar temáticas indispensáveis para vários cursos superiores.

Nossa afirmativa está fundamentada em uma análise comparativa com a reforma de Ensino Médio anterior à atual, ocorrida no ano de 1971, com a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), focando especialmente nas consequências na educação superior da época. Em 1971, o governo militar instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, depois de tramitação sumária no Congresso. A Lei nº 5.692 mudou radicalmente a organização do ensino no Brasil. Dentre as modificações implementadas, juntou os antigos primário e ginásio e chamou de primeiro grau. No que se refere à temática deste artigo, o Ensino Médio passou a ser denominado de segundo grau, e teve como principal objetivo a profissionalização obrigatória. Todas as escolas públicas e privadas de segundo grau foram obrigadas a se

adequar ao novo modelo, no qual os alunos poderiam escolher dentre mais de 100 habilitações.

A mensagem do então Ministro da Educação Jarbas Passarinho ao encaminhar o projeto destacava que a reforma visava “abandonar o ensino verbalístico e academizante para partir, vigorosamente, para um sistema educativo de 1º e 2º grau voltado às necessidades do desenvolvimento” (BELTRÃO, 2017). Destacamos aqui a similitude com o discurso de encaminhamento da atual reforma de Ensino Médio.

Boanafina e Otranto (2022, p. 145) afirmam que reforma de ensino de 1971 “era uma tentativa de caracterizar uma terminalidade no segundo grau, visando provocar o esvaziamento da procura pelo ensino superior”. Porém, isso não se concretizou na prática e os estudantes continuaram demandando o ensino superior. No entanto, o perfil dos estudantes que chegavam ao ensino superior já não era o mesmo dos anteriormente formados no clássico ou científico. Muitas disciplinas do segundo grau foram excluídas do currículo para inserção de disciplinas profissionalizantes à escolha das instituições. As instituições públicas foram as que mais sofreram, devido às dificuldades adequações físicas e de contratação de novos docentes. O currículo ficou muito fragmentado, causando prejuízos na formação. Frente à nova realidade, as instituições de educação superior foram obrigadas a se adequar.

O chamado de ciclo básico, ou primeiro ciclo, citado primeiramente pela Lei nº 5.540, de 1968 (BRASIL, 1968) - conhecida como Lei da Reforma Universitária – foi implementado por muitas instituições de ensino superior, ao longo das décadas de 1970 e 1980, visando auxiliar os novos ingressantes na superação das dificuldades/lacunas de formação mais imediatas, pois chegavam muito imaturos e com fragilidades na cultura geral que dificultavam o acompanhamento de estudos superiores (MAZZONI, 2001). Uma vez instituído, o ciclo básico as IES foram instadas a implantar novos ajustes curriculares para comportar o tempo de recuperação de estudos.

Comparando com a atual Reforma - Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), vemos mais uma vez o currículo do Ensino Médio fragmentado, o que deve demandar das IES propostas que visem a complementação de conteúdos considerados pré-requisitos indispensáveis para a aquisição de novos conhecimentos. Conforme aconteceu anteriormente, com a mudança do perfil do alunado, as instituições poderão propor um novo ciclo básico ou a reformulação curricular de alguns de seus cursos.

Outros reflexos no ensino superior que puderam ser observados nas análises das décadas de 1970 e 1980 dizem respeito aos cursos da formação docente. Na época, como os currículos do segundo grau foram modificados, tornando obrigatório o ensino profissionalizante, surgiu a necessidade de formar professores para as disciplinas da área profissional. Diante da demanda, o governo federal, com a Lei nº 6.545 (BRASIL, 1978), transformou as Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, que eram tradicionais instituições de Ensino Médio, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), instituições de educação superior. Os CEFETs como instituições de educação superior, poderiam oferecer cursos de licenciatura e se transformar em um novo *locus* de formação docente para a educação profissional. Sem tradição, nem corpo docente pedagógico suficiente, não conseguiram atender à demanda, o que fortaleceu a figura do profissional com “notório saber” que é aquele que domina o conteúdo prático, mas não tem formação pedagógica.

Em relação ao notório saber, cabe aqui destacar o estabelecido na Lei 13.415 (BRASIL, 2017), ao reformular o inciso IV do art. 61 da LDB (BRASIL, 1996), que versa sobre quem poderá exercer o magistério na educação básica.

IV profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36

Vale reforçar que este inciso V do caput do art. 36 que integra a última frase refere-se à educação profissional, mais uma vez demonstrando o tratamento diferenciado e dual da educação brasileira.

Os cursos de licenciatura existentes na atualidade podem ser muito prejudicados, não somente pela facilidade de contratação de docentes com 'notório saber' na educação profissional, mas também por formar professores para disciplinas que perderão espaço no novo Ensino Médio. A falta de obrigatoriedade nos currículos das disciplinas de Sociologia, Filosofia, História, Geografia e outras, pode levar ao esvaziamento dos cursos de licenciatura que formem o professor dessas disciplinas, por redução significativa do campo de trabalho. Os fatos citados acima tenderão a desestimular a criação e manutenção de alguns cursos de licenciatura que já encontram em situação de risco, decorrente do número decrescente de candidatos.

O estudo de Tatiana Beltrão (2017), intitulado 'Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971', publicado pela Agência Senado traz outras informações relevantes para o nosso estudo comparativo:

Os jornais comemoraram a sanção da Lei 5.692, em agosto de 1971. O Ensino Médio "objetivo e profissional" marcaria "o despertar de um Brasil novo", diziam alguns editoriais. Um ano depois, porém, já apareciam críticas à reforma, mostrando as dificuldades das escolas e dos governos [...] na implantação do ensino profissionalizante. [...] Em novembro de 1972, o Jornal do Brasil deu voz a secretários estaduais de Educação que se queixavam da falta de recursos. "As despesas exigidas pelas mudanças tornaram a situação mais difícil e mesmo as injeções de verbas feitas pelo MEC não são suficientes para amenizar o deficit", dizia a reportagem [...].

Não é difícil a comparação com a euforia da reforma de 1971 e a euforia com o novo Ensino Médio. Mas, a se a reforma de 1971 fracassou pelos vários motivos já aqui explorados, destacamos que um dos principais entraves para o sucesso de qualquer proposta de mudança mais radical é a falta de investimento público suficiente para sua implantação.

Não podemos esquecer que implementar mudanças nos ensinos médio e superior exige investimentos públicos e, nos últimos anos, eles vêm sendo reduzidos consideravelmente, ocasionando o estrangulamento financeiro da educação brasileira. Este fato prejudica em especial a educação pública, caminho obrigatório da população mais vulnerável no Brasil.

Nos últimos anos, algumas áreas vêm perdendo recursos financeiros, em especial a educação superior pública - Universidades Federais, CEFETs e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Entre os anos de entre 2019 e 2021, "a execução financeira do recurso para o ensino superior caiu cerca de R\$ 6 bilhões" e nos valores autorizados 2019-2021, "a queda foi de R\$ 7 bilhões", segundo dados do Instituto de Estudos Sócio Econômicos (INESC, 2022, p. 42). Este se constitui em mais um importante

entreve para a consolidação da contrarreforma do Ensino Médio e a preservação do ensino superior público.

Conclusões

Nosso estudo analisou a atual reforma do Ensino Médio e constatou que sua aprovação não contou com um debate qualificado da comunidade acadêmica. Como é uma Reforma que contraria os anseios da maioria, principalmente, das instituições públicas, achamos por bem denominá-la de contrarreforma.

Observamos que a contrarreforma do Ensino Médio e as DCNEPT, em conjunto, caracterizam uma reestruturação da organização do ensino que intensifica a flexibilização total da escolarização direcionada à classe de trabalhadores. Mantidas as novas diretrizes legais, quer pela falta de docentes e/ou de investimentos, os sistemas de ensino públicos terão que se adaptar ao direcionamento da formação dos mais pobres, ora pela profissionalização ainda no Ensino Médio, ora pelo controle do acesso ao ensino superior, também segmentado entre acadêmico e profissional.

A contrarreforma não respeita o Sistema Nacional de Educação (SNE) presente no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado para o Ensino Médio no decênio de 2014-2024. A flexibilização que perpassa todo o seu texto legal delega aos sistemas de ensino a organização curricular dos itinerários formativos e a definição sobre quantos e quais desses itinerários irão ofertar, ficará a cargo de cada instituição. Dessa forma, desmonta o discurso de que ficará a cargo do estudante o itinerário formativo a cursar, pois as instituições poderão optar até mesmo por somente um deles, o mais simples, ou o que a instituição já dispõe do corpo docente. Isso amplia a possibilidade redução de investimentos na educação básica, com prejuízo mais direto às redes públicas de ensino e contesta o divulgado 'protagonismo do aluno'. Na realidade isso se reflete na transferência de responsabilidade do poder público para o estudante. Nesse sentido, se o seu 'projeto de vida' não der certo, a responsabilidade é somente dele.

Investigamos ainda os possíveis reflexos no ensino superior, decorrentes da contrarreforma de Ensino Médio, a partir de estudo comparativo com a reforma de Ensino Médio anterior, ocasionada pela Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971). Apontamos as possíveis dificuldades de os novos estudantes acompanharem os currículos das instituições de educação superior, e as consequências nos cursos de licenciatura.

Certamente, os impactos no ensino superior somente poderão ser, efetivamente, avaliados com o tempo. Contudo, alguns indícios apresentados já podem demonstrar um cenário de perdas significativas para o desenvolvimento científico, tecnológico, cultural e social que demandariam investimentos no ensino superior para a criação ou melhoria de seus laboratórios visando a implantação de novas diretrizes curriculares.

No entanto, com as dificuldades financeiras que as instituições de ensino superior públicas estão passando pela redução constante de recursos, vai ser difícil promover mudanças substantivas para receber os estudantes formados pelo novo Ensino Médio.

Não negamos aqui que o Ensino Médio está necessitando de reformas estruturais, e também afirmamos que em muitos espaços acadêmicos estas reformas já eram discutidas.

No entanto, as propostas em fase de discussão, e outras já em início de implantação pela comunidade acadêmica, visavam uma educação integrada e mais sólida, que pudesse ampliar no estudante a visão de mundo e pavimentar o caminho que escolhesse. Conforme pudemos constatar, a contrarreforma passou por cima desse movimento que já começava a dar os primeiros frutos.

Nossos estudos demonstraram que as mudanças no Ensino Médio apresentam potencial de interferência real no ensino superior. Este fato aumenta nossa responsabilidade pela luta conjunta em prol de uma educação democrática, que amplie a compreensão dos problemas sociais para uma ação mais consciente na sociedade. Uma educação inclusiva, que realmente ofereça oportunidades iguais de inserção e crescimento social para todos.

Referências

ALTMANN, Helena. **Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan. 2002

BELTRÃO, Tatiana. Reforma tornou ensino profissional obrigatório em 1971. **Senado Notícias**, Brasília, DF: Agência Senado, 3 mar. 2017. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/03/03/reforma-doensino-medio-fracassou-na-ditadura>. Acesso em: 22 out 2022.

BOANAFINA, Anderson; OTRANTO, Celia; MACEDO, Jussara. A educação profissional e a BNCC: Políticas de exclusão e retrocessos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp.1, p. 716–733, mar. 2022

BOANAFINA, Anderson; OTRANTO, Celia. **Da consciência à docência**: desafios da educação profissional no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

BRASIL. Lei nº 1.821 de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Rio de Janeiro, DF. 16 mar. 1953.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 3 dez. 1968.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, p. 6.592, 18 ago. 1971

BRASIL. Lei nº 6.545 de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros

Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF. 4 jul. 1978.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, nº 248, Seção 1, p. 27.833, 23 dez. 1996

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: Brasília, DF, Poder Executivo, Seção 1, p. 1, 17 fev. 2017.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.840**, 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: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?cod_teor=1200428&filename=PL+6840/2013. Acesso: 17 out. 2022.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a política de fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Edição Extra, Seção 1, n. 184-A, p. 1-2, 23 set. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 22 nov. 2018. Seção 1, pp. 21-24.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº. 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 06 jan. 2021. Seção 1, p. 19.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria no 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 14 jul. 2021a. Seção 1, p. 47.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

COELHO, Lúcia Martha; HORA, Dayse Martins. Diversificação Curricular e educação integral. *In: VI Colóquio sobre questões curriculares*/II Congresso Luso-brasileiro sobre questões curriculares. Anais do evento, UERJ, 2004.

FONSECA, Marília; FERREIRA, Eliza; SCAFF, Elisangela. Planejamento e gestão educacional no Brasil: hegemonia governamental e construção da autonomia local. **Educar em Revista**, v. 36, p. 1-18, mar. 2020

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

INESC. Instituto de Estudos Socioeconômicos. **A conta do desmonte Balanço do Orçamento Geral da União 2021**. Disponível em: <https://www.inesc.org.br/balanco-do-orcamento-2019-2021-revela-desmonte-generalizado-de-politicas-sociais-diz-inesc/>.

Acesso em 19 de ago. 2022

KUENZER, Acácia. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In*: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José (Org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2004.

KUENZER, Acácia. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 57-66, jan. 2020.

MAZZONI, José Rafael. A reforma universitária e o ciclo básico. *In*: **24.ª Reunião Anual da ANPED**, 2001, Caxambu. 24.ª Reunião Anual da ANPED - Intelectuais, conhecimento e espaço público, p. 147, 2001.

MELLO, Míriam. M. L. de; RODRIGUES, Viviane. de S. Ensino Médio no Brasil: reordenamento federal e estadual. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. e-607, 2022.

MOLL, Jaqueline. Escola de tempo integral; *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade et all. **Dicionário trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte, UFMG/ Faculdade de Educação, 2010.

PREVITALI, Fabiane; FAGIANI, Cilson César. Educação básica sob a pandemia Covid-19 no Brasil e a educação que convém ao capital. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 6, n. 11, p. 499-518, 2021.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RIBEIRO, Carlos Antônio. **Tendências da desigualdade de oportunidades no Brasil: mobilidade social e estratificação educacional**. Mercado de trabalho: conjuntura e análise, Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA, ano 23, n. 62, p. 49-65, abr. 2017

SANTOS, Emily. Projeto de vida no novo Ensino Médio: alunos comemoram; professores se queixam de falta de formação. **Portal de Notícias G1**. São Paulo, 04 de agosto de 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/08/04/projeto-de-vida-no-novo-ensino-medio-alunos-comemoram-professores-se-queixam-de-falta-de-formacao.ghtml>. Acesso em outubro 2022.

Submetido em: 04/11/2022

Aprovado em: 30/12/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença
[Creative Commons Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)